Министерство образования
и науки РФ рекомендует

Учебник

Возрастная психология

Л. Ф. Обухова



Л. Ф. Обухова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК ДЛЯ БАКАЛАВРОВ

Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника по дисциплине «Возрастная психология» для студентов высших учебных заведений

Москва ▪ Юрайт ▪ 2013

УДК 159.9
ББК 88.37я73
О26

Обухова Людмила Филипповна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры возрастной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества, человека (г. Дубна), действительный член РАЕН, лауреат премии Президента России в области образования.

Обухова, Л. Ф.
О26 Возрастная психология : учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 460 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.

ISBN 978-5-9916-2189-2

Первоначальный вариант этой книги, вышедшей в 1994 г., представлял собой первую в современной отечественной психологической науке попытку создания полноценного учебника по детской психологии. Он объединил в себе научные достижения как зарубежной (З. Фрейд, А. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.), так и российской (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) психологии. В учебнике представлен анализ ведущих мировых и отечественных теорий психического развития, многообразный фактический материал, а также дано описание животрепещущих проблем, решаемых исследователями в области возрастной психологии.

За прошедшие годы и в жизни, и в науке произошли значительные перемены. Для сохранения научно-педагогической значимости учебника, ставшего широко известным, в первоначальный текст были внесены существенные изменения и дополнения.

Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту ВПО третьего поколения.

Для студентов-психологов и педагогов, учащихся педагогических колледжей, а также для всех, кто интересуется вопросами психического развития детей.

УДК 159.9
ББК 88.37я73

ISBN 978-5-9916-2189-2

Оглавление

Вечная признательность Учителям

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Практически каждый крупный западный университет имеет свой оригинальный вариант. Как правило, это объемные, хорошо иллюстрированные пособия, обобщающие огромное количество научных исследований; некоторые из них переведены на русский язык. Однако ни в одной из этих по-настоящему интересных книг мы не встречаем анализа целостной концепции детского развития, разработанной Л.С. Выготским и его последователями и являющейся истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии.

Отсутствие знаний о столь существенной концепции заставляет нас считать, что любой зарубежный учебник не отражает в полной мере современный уровень психологических знаний о развитии ребенка.

Отечественные учебники по детской психологии невелики по объему и бедны иллюстративным материалом. К тому же им тоже присущ содержательный недостаток: обобщая опыт, накопленный в нашей науке, они дают весьма слабое представление о достижениях современной зарубежной психологии. Предлагаемая вниманию читателя книга и создавалась в основном для того, чтобы восполнить эти пробелы и представить многообразные подходы к пониманию психического развития ребенка, которые были разработаны в XX в., т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины.

Изложение материала опирается на несколько основных принципов. Это, прежде всего, принцип *историзма*, который позволяет нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные временные периоды. В книге анализируется историческое происхождение понятия «детство», прослеживается связь истории детства с историей общества, показываются исторические предпосылки возникновения детской психологии как науки.

Второй принцип, положенный в основу выбора анализируемых концепций детского развития, связан с разработкой и введением в науку *новых методов исследования психического развития*. Изменения в представлениях о психическом развитии всегда связаны с появлением новых методов и способов исследования. «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка», — писал Л.С. Выготский. Именно этот принцип, эта установка позволила проанализировать исторический путь детской психологии от первых наивных представлений о природе детства до современного углубленного системного изучения этого феномена. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в бихевиоризме, объяснение развития влиянием факторов среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития — эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе отражают сущность и иллюстрируют связь концепций психического развития и методов его исследования.

Третий принцип касается углубления понимания самого процесса развития *основных аспектов человеческой жизни* — эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта, что связано с введением новых методов научного исследования. Теория классического психоанализа З. Фрейда развивается в работах М. Клейн и А. Фрейд, а затем переходит в концепцию Э. Эриксона о психосоциальном развитии жизненного пути личности. Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмысливается в когнитивной психологии и теории социального научения — самом мощном направлении современной американской психологии развития. Исследования познавательного развития ребенка также претерпевают изменения: наблюдается переход от изучения эпистемического субъекта (ребенка как усредненного субъекта познавательной деятельности) к изучению конкретного ребенка в реальных условиях его жизни.

На фоне этих выдающихся достижений западной психологии подлинный революционный переворот в детской психологии совершил Л.С. Выготский. Он предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики, движущих сил психического развития ребенка, описал стадии детского развития и переходы между ними, выявил и

сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л.С. Выготский избрал областью своего исследования психологию сознания. Он назвал ее вершинной психологией и противопоставил ее трем другим — глубинной, поверхностной и объяснительной. Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологизаторского и средового редукционизма при объяснении детского развития.

Анализ концепции Выготского составляет смысловое ядро данной работы. Однако было бы ошибкой считать, что его идеи застыли, превратились в догму, не получили закономерного развития и логического продолжения. Отметим, что не только достоинства, но даже и некоторая ограниченность идей Выготского стимулировали развитие отечественной детской психологии. Теоретический анализ идей Выготского и его последователей показывает, что существует детская (возрастная) психология, до сих пор мало известная большинству психологов.

Большой раздел учебника посвящен характеристике стабильных и критических периодов психического развития ребенка. Здесь анализ фактов детского развития осуществляется на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста. Структура возраста включает характеристики социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста.

В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст. В этом самодвижении проявляется динамика детского развития.

Такова схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни — от рождения до подросткового возраста, такова логика их развития, которая подробно анализируется в данной книге.

Специально подчеркнем, что на почве детской (возрастной) психологии к концу XX в. дифференцируются и оформляются новые отрасли психологии, изучающие психическое развитие ребенка. Так, уже существуют генетическая (общая) психология, которая изучает психические процессы с точки зрения их формирования и развития, и детская (возрастная) психология, предметом которой является содержание развития в каждом психологическом возрасте. В нашей стране представителями этих направлений навсегда останутся П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского продолжается разработка теоретических проблем психологии развития, где предметом осмысления становятся основные категории, с помощью которых возможно понимание самого «акта развития» (Б.Д. Эльконин).

Во второй половине XX в. интерес к личности конкретного ребенка породил необходимость возникновения детской (дифференциальной) психологии. Она знаменует собой переход от изучения усредненного ребенка как носителя определенных личностных особенностей, свойственных каждому психологическому возрасту, к изучению индивидуальных особенностей детей, обусловленных генетическими и социальными факторами (И.В. Равич-Щербо и др.).

Развитие нейропсихологии, разработанной А.Р. Лурия, ведет к необходимости изучения развития психики ребенка на фоне созревания нервной системы. Это, в свою очередь, порождает новое направление в науке — возникает нейропсихология нормы (Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская и др.).

Рассмотрение онтогенеза психики ребенка на фоне исторического времени, расширение «плоскостей» исследования, т.е. попытка синтеза социогенеза и онтогенеза, приводит к возникновению еще одного нового направления в изучении психического развития — социальной психологии детства (В.В. Абраменкова, А.В. Петровский и др.). В русле социальной психологии заявляет о себе этнопсихология детства (М. Мид, И.С. Кон и др.). Бесспорный приоритет в экспериментальной разработке этого направления в отечественной психологии детства принадлежит В.С. Мухиной.

Рост числа пожилых людей во всем мире требует изучения психологии людей зрелых и старческих возрастов. Так появляется психология полного жизненного цикла (*Life-span*). Эвристики для изучения этих проблем намечены в работах Э. Эриксона.

Сегодня наряду с академической детской психологией, которая преподается в учебных заведениях, возникает еще одно направление, отстаивающее свое право на существование, — это так называемая народная психология (*Folk Psychology*). Ее предметом являются взгляды, верования и представления родителей о поведении и развитии ребенка.

Перечисленные направления затрагиваются в книге лишь частично, их более полному анализу посвящены специальные монографии названных авторов и их обширные статьи. Здесь же представлены фундаментальные достижения детской (возрастной) психологии на протяжении ее становления и развития.

В заключительном разделе книги рассматриваются некоторые дискуссионные проблемы детской психологии — о причинах многоликости подражания в детстве, закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка, об общем и специфическом в развитии нормального и аномального ребенка, перечисляются фундаментальные проблемы психологии развития, которые еще ждут своего решения.

В конце каждой главы даны вопросы для самоконтроля и список литературы, включающий наиболее значимые работы в области детской психологии. Их чтение позволит углубить и расширить знания, представленные в учебнике.

На наш взгляд, такое построение учебника будет способствовать не только усвоению теорий, фактов, проблем и методов их изучения, но и развитию научного мышления в области детской психологии.

Пользуюсь случаем для того, чтобы выразить глубокую признательность за разного рода помощь студентам и аспирантам Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московского городского психолого-педагогического университета, с которыми я имела удовольствие работать.

Глава 1

ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Исторический анализ понятия «детство»

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И.А. Соколянский и многие другие. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д.Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Первый парадокс. Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе (рис. 1, *а*). Однако по состоянию на момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения (рис. 1, *б*).

Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

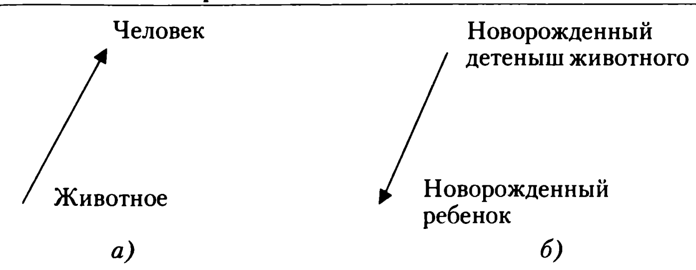


Рис. 1: **восходящая линия — направление эволюции по линии взрослых особей от животных к человеку; нисходящая линия — направление эволюции по линии новорожденности от животных к человеку**

П.П. Блонский заметил, что по отношению к продолжительности всей жизни детство составляет у кошки 8%, у собаки — 13%, у слона — 29%, у человека — 33%. Детство человека, таким образом, относительно самое продолжительное (рис. 2, *а*). Одновременно с этим в ходе эволюции уменьшается отношение продолжительности утробного детства к внеутробному. Так, у кошки оно составляет 15%, у собаки — 9%, у слона — 6%, у человека — 3% (рис. 2, *б*). Эти парадоксы свидетельствуют о том, что психические механизмы поведения человека формируются прижизненно.

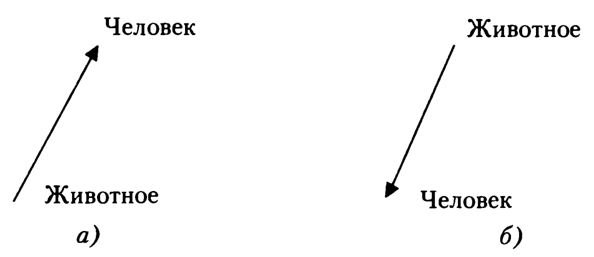


Рис. 2: **восходящая линия — отношение детства к продолжительности жизни; нисходящая линия — отношение продолжительности утробного детства к внеутробному**

Второй парадокс. В ходе истории материальная и духовная культура человечества неприрывно обогощалась. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный

ребенок современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного ребенка, жившего десятки тысяч лет назад (рис. 3). Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаков?

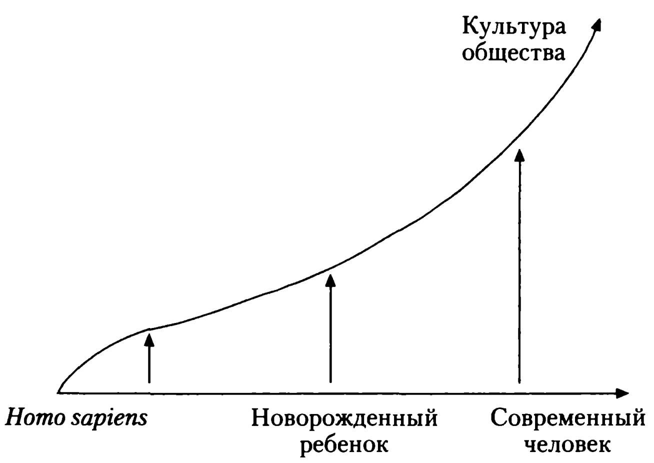


Рис. 3: **прямая горизонтальная линия — анатомо-морфологическое строение организма новорожденного ребенка от Homo sapiens до человека современного типа; восходящая кривая — развитие культуры общества на протяжении истории; прямые вертикальные линии — продолжительность детства в разные исторические эпохи**

Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления личности ребенка, превращение его в полноценного члена человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство и законы становления ребенка вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории отдельных наук, истории умственного развития ребенка, истории языка. Заостряя внимание именно на истории умственного развития ребенка, следует отличать ее как от развития ребенка в онтогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных культурах.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех не очень частых случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения людей и животных использовались также в целях колдовства и магии.

Можно сказать, что экспериментальным фактам предшествовала теория. Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

В учебнике «Педология» П.П. Блонский писал: «Детство — возраст развития. Чем развитей животное, тем длительней в общем время его развития и тем в то же время быстрее темпы этого развития. Иметь короткое детство значит иметь мало времени для развития, а иметь при этом еще и медленные темпы развития значит развиваться медленно и недолгое время. Человек развивается дольше и быстрее, чем какое бы то ни было животное. Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох... Детство — не вечное неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой стадии исторического развития человечества» (Блонский П.П., 1934.).

Ход психического развития ребенка согласно концепции Л.С. Выготского не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определенный классовый смысл». Именно поэтому он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.

Так, в литературе XIX в. многочисленны свидетельства отсутствия детства у детей пролетариев. Например, в иссле-

довании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 г. для обследования условий труда на фабриках. Комиссия констатировала, что дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14—16 часов.

Принято считать, что статус детства ребенка рабочих формируется лишь в XIX—XX вв., когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд. Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для трудящихся низших слоев общества. Дети в этой среде, и прежде всего девочки, и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашние работы, некоторые сельскохозяйственные работы). Таким образом, хотя в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения детей и их родителей в социальной структуре общества.

В исследовании А.В. Толстых показана общая картина изменения продолжительности детства в нашей стране на протяжении XX в. Он писал о трех типах определенности детского возраста, характеризующих общественно-организационные и институционально оформленные рамки ее формирования:

1) от 0,0 до 12,0 — продолжительность детства связана с введением обязательного начального образования для всех детей — 1930 г.;

2) от 0,0 до 15,0 — продолжительность детства увеличилась благодаря принятию нового закона о неполной средней школе — 1959 г.;

3) от 0,0 до 17,0 — продолжительность детства в настоящее время, которое характеризуется представленностью всех детских возрастов и их четкой дифференциацией (Толстых А.В., 1978).

Конвенция о правах ребенка, принятая ЮНЕСКО в 1989 г. и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке Земли. В статье 1 этой Конвенции «Что такое ребенок» говорится, что ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по

закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия раньше.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набором доступных для него видов и форм деятельности. Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком **Ф. Ариесом**. Благодаря его работам интерес к истории детства в психологии значительно возрос, а исследования самого Ариеса признаны классическим.

Ф. Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Исследования в области изобразительного искусства привели его к выводу, что вплоть до XIII в. искусство не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать. «В том мире, — писал Ариес, — не было места для детства» (Ариес Ф., 1999). Никто, очевидно, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные взрослые. Тогда не было знания об особенностях и природе детства.

Слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Характерно, например, что в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом понятия «дурак». Во французском языке XVII в., по признанию Ариеса, все еще не хватало слов, которые бы в достаточной мере отделяли маленьких детей от более взрослых. Ариес писал, что первоначально понятие «детство» было связано с идеей зависимости. «Детство кончалось тогда, когда кончалась или становилась меньшей зависимость. Вот почему относящиеся к детям слова еще долго будут в разговорном языке фамильярным обозначением для людей низших сословий, находящихся в полном подчинении у других: лакеев, солдат, подмастерьев. "Малыш" — это вовсе не обязательно ребенок, но молодой слуга (подобно тому, как сегодня мастер или начальник скажет о 20—25-летнем рабочем: это славный малый или, наоборот, никчемный)».

Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Безразличие по отношению к детству, по мнению Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и

большой детской смертностью. «У меня они все умирали в младенчестве», — отмечает М. Монтень. Во времена Монтеня детство ассоциировалось со слабостью и глупостью.

Детские образы в живописи до XIII в. встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах. В XIII в. появляется несколько детских типов. Это ангел, изображаемый в виде очень молодого человека, подростка; младенец Иисус или Богоматерь с сыном, где Иисус еще остается уменьшенной копией взрослого; нагое дитя как символ души умершего. В XV в. Ариес заметил два новых типа изображения детей: портрет и путти (маленький обнаженный мальчик). По словам Ариеса, пристрастие к путти «соответствует появлению широкого интереса к детям и детству».

Изображение реальных детей еще долго отсутствовало в живописи. Признаком преодоления безразличия к детству, как считал французский демограф, служит появление в XVI в. портретов умерших детей. Их смерть, писал он, теперь переживалась как действительно невосполнимая утрата, а не как вполне обычное событие. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по произведениям живописи, не раньше XVII в., когда впервые на полотнах художников начинают появляться портретные изображения реальных детей. Как правило, это были портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ариеса, открытие детства началось в XIII в., его развитие можно проследить в истории живописи XIV—XVI вв., но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия.

Важным символом изменения отношения к детству служит, по мысли исследователя, одежда. В Средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличавшийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. «Ничто в костюме не отличало ребенка от взрослого», — подчеркивал Ариес. Только в XVI—XVII вв. появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого. Интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2—4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платьица. Иначе говоря, для того чтобы отличить мальчика от мужчины, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала нашего столетия, несмотря на изменение общества и удлинение периода детства. Отметим, что в российских кре-

стьянских семьях до революции дети и взрослые одевались одинаково. Кстати, эта особенность до сих пор сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка.

Анализируя портретные изображения детей на старинных картинах и описание детского костюма в литературе, Ариес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды:

1) архаизация — одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению со взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи;

2) феминизация — костюм для мальчиков во многом повторяет детали женской одежды;

3) использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших сословий. Так, в одежде мальчиков появились брюки и детали военного мундира (например, детский матросский костюм).

«В наши дни, — писал Ариес, — мы наблюдаем распространение одежды одного типа, близко напоминающее переход к штанам мальчиков эпохи Людовика XVI, — синяя спецодежда рабочего, штаны из грубой ткани стали джинсами, и молодежь носит их с особой гордостью как знак молодости».

Дифференциация возрастов человеческой жизни. Как подчеркивал Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе — теперь они начинают занимать важное место в жизни взрослых.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI—XVII вв. использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость). Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение на многих итальянских гравюрах XVI—XIX вв., в живописи, скульптуре. В большинстве этих произведений, подчеркивал Ариес, возраст

человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Так, на одной из фресок Эремитани в Падуе представлены:

— возраст игрушек — его символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой;

— школьный возраст — мальчики учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать;

— возраст любви и спорта — юноши и девушки вместе гуляют на празднике;

— возраст войны и рыцарства — человек стреляет из ружья;

— зрелость — изображены судья и ученый.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, и в том числе детства, по мнению Ариеса, формируется под влиянием социальных институтов, т.е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство зарождается внутри семьи, где оно связано со специфическим общением: «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей — просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, «семейная» концепция детства. Стремление «наряжать» детей, «баловать» и «нежить» их могло появиться только в семье. Однако подход к детям как к «очаровательным игрушкам» не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. XVII в. ознаменован появлением «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. В качестве напоминания можно привести один из законов для учителей, сформулированный Я. А. Коменским в 1651 г.: «...необходимо относиться к ученикам по-отечески, с серьезным, страстным желанием им успехов, как будто бы учителя являлись родителями духовного развития учеников. При этом они должны делать все более добродушно, нежели строго, помня слова Горация: "Все голоса за того, кто приятное свяжет с полезным". Это возраст, который — не зная еще бремени жизни — измеряет полезное только сообразно с его приятностью и требует скорее сахара и меда, нежели настоящего кушания» (цит. по: Следы, 1999).

Древнерусские тексты конца XVI и XVII вв. также полны комментариев относительно педагогики и детской психологии. Уже в «Поучениях» Владимира Мономаха (XI в.) есть такие слова: «Чтите старых людей как отцов, любите юных как братьев», «Все хорошее узнав, вы должны помнить: чего не знаете, тому учитесь», «Леность мать пороков: берегитесь ее».

Приведем несколько наставлений из «Гражданства обычаев детских», составленных Епифанием Славинецким в XVII столетии в виде вопросов и ответов.

«Вопрос: Кого следует почитать первым после Бога?

Ответ: Родителей и учителей, одних за то, что на свет нас родили и ради нас многие труды и скорби на себя приняли, других же за то, что знаниями нашу большую часть человеческую с великими трудами учат и воспитывают».

«Вопрос: Что больше всего скрепляет дружбу и сохраняет приятельство?

Ответ: Научение доброте, одно и то же хотеть и не хотеть, общее благоволение, нрав всякого человека сносить и терпеть, самолюбия не иметь, не превозноситься над другими, веры и знамения старой дружбы не предавать, благодеяния всегда помнить, приятелю усердно служить и угождать».

«Вопрос: Как следует детям вести себя в училище?[1]

Ответ: Они должны любить молчание и воздержание, никаким шепотом и невежливыми беседами не прерывать чтения; когда же их будут наказывать за проступки, пусть не прекословят гордо и не превозносятся, не озлобятся и не досадуют; облекутся же в остроумие веселое и полезное для учения, всегда уши будут прилежно готовы к слушанию, проповеданному им усердно, да внемлют, чтобы то, что им учитель расскажет, не пропустили мимо ушей и приняли как некое сокровище» (цит. по: Следы, 1999).

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, в Западной Европе проникает в семейную жизнь в XVIII в. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение — школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению

[1] Место, где обучают детей по книгам; слово вошло в русский язык в X–XI вв.

Ариеса, вывела детство за пределы первых 2—4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом «детство». Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал класс. Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства и отрочества. «Разделение на классы свидетельствует о направлении внимания на особенности детей и юношества, о понимании того, что существуют возрастные различия внутри группы детей и подростков», — констатировал Ариес.

Таким образом, согласно концепции Ариеса понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности.

Следующий возрастной уровень также связывается Ариесом с новой формой социальной жизни — институтом военной службы и обязательной воинской повинностью. Это подростковый, или юношеский, возраст. Понятие «подросток» привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности в живописи. Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII в. — он становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто, писал Ариес.

Позже, в XX в., Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе «потерянного поколения». Так, на смену эпохе, не знавшей юности, писал Ариес, пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом, все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше.

Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни. «Молодость — привилегиро-

ванный возраст XVII века, детство — века XIX, подростковый период — XX столетия».

Принципы исторического изучения детства. Как видим, исследование Ф. Ариеса посвящено возникновению понятия «детство», или, говоря иначе, проблеме осознания детства как общественного феномена. Но, анализируя концепцию Ариеса, необходимо помнить психологические законы осознания. Прежде всего, как говорил Л.С. Выгот-ский, «чтобы осознать, нужно иметь то, что должно быть осознано». Детально изучая процесс осознания, Ж. Пиаже подчеркивал, что существуют неизбежное запаздывание и принципиальное различие между становлением реального явления и его рефлексивным отражением.

Детство имеет свои законы и, естественно, не зависит от того, что художники начинают обращать на детей внимание и изображать их на своих полотнах. Если даже признать бесспорным суждение Ариеса о том, что искусство есть отраженная картина нравов, художественные произведения сами по себе не могут дать всех необходимых данных для анализа понятия детства, и не со всеми выводами автора можно согласиться.

Исследование Ариеса начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей. Но забота о детях, идея воспитания, разумеется, появилась задолго до этого периода. Уже у Аристотеля встречаются мысли, посвященные детям. К тому же работа Ариеса ограничена исследованием детства только европейского ребенка из высших слоев общества и описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества.

На основании документальных источников Ариес описывал содержание детства знатных людей. Хорошей иллюстрацией для этого могут служить, например, детские занятия Людовика XIII (начало XVII в.). В полтора года он играет на скрипке и одновременно поет (музыке и танцам детей знатных семей учили с самого раннего возраста). Это Луи делает еще до того, как его внимание привлекают деревянная лошадка, ветряная мельница, волчок (игрушки, которые дарились детям того времени). Людовику XIII было три года, когда он первый раз участвовал в праздновании Рождества 1604 г., и уже с этого возраста он начал учиться читать, а в четыре года умел писать. В пять он играл с куклами и в карты, а в шесть лет — в шахматы и теннис. Товарищами по играм у Людовика XIII были пажи и солдаты. С ними Луи

играл в прятки и другие игры. В шесть лет Людовик XIII упражнялся в отгадывании загадок и шарад. В семь лет все изменилось. Детские одежды были оставлены, и воспитание приобрело мужской характер. Он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой езде. С этого времени ему читают литературу педагогического и моралистического типа. В это же время он начинает посещать театр и участвует в коллективных играх совместно со взрослыми. «Создается впечатление, — писал Ариес, — что этот возраст обозначает какой-то важный этап — именно семь лет в педагогической и воспитательной литературе XVII века упоминается как возраст, когда можно отдавать детей в школу или отпускать в самостоятельную жизнь».

Но можно привести и много других примеров детства. Один из них взят из XX в. Это описание путешествия Дугласа Локвуда вглубь пустыни Гибсона (Западная Австралия) и его встречи с аборигенами племени пинтуби («поедатели ящериц»). До 1957 г. большинство людей этого племени никогда не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были незначительны, и вследствие этого в очень большой степени сохранились культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей, проходящая в пустыне, сосредоточена на поиске пищи и воды. Женщины племени пинтуби, сильные и выносливые, могли часами идти по пустыне с тяжелым грузом топлива на голове. Детей они рожали, лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имели представления о гигиене, не знали даже причины деторождения. У них не было никакой утвари, кроме деревянных сосудов для воды. В лагере имелось еще дватри копья, несколько палок для копки ямса, жернов для размалывания диких ягод и с полдесятка диких ящериц — их единственные продовольственные припасы... На охоту все ходили с копьями, которые были сделаны целиком из дерева. В холодную погоду нагота делала жизнь этих людей невыносимой... Неудивительно, что на их телах было столько следов от тлеющих палочек из лагерных костров... Локвуд дал аборигенам зеркальце и расческу, и женщины попытались расчесать волосы обратной стороной гребня. Но и после того, как гребень был вложен им в руку в правильном положении, его все равно не удавалось воткнуть в волосы, так как их надо было сначала вымыть, но для этого не хватало воды. Мужчине удалось расчесать свою бороду, женщины же побросали подарки на песок и вскоре о них забыли. «Зер-

кала, — пишет Локвуд, — тоже не имели успеха, хотя прежде эти люди никогда не видели своего отражения. Глава семьи знал, конечно, как выглядят его жены и дети, но никогда не видел собственного лица. Взглянув в зеркало, он удивился и пристально осмотрел себя в нем... Женщины же при мне посмотрели в зеркало только один раз. Возможно, они принимали изображение за духов и потому пугались».

Спали аборигены, лежа на песке, без одеял или иных покрывал, прижимаясь для тепла к двум свернувшимся калачиком собакам динго. Локвуд пишет, что девочка двух-трех лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной гуаны, которые она сама испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. На следующее утро Локвуд осмотрел банку. Она была вылизана до блеска. Еще одно наблюдение Локвуда: «Перед рассветом аборигены разожгли костер, чтобы он защитил их от холодных порывов юго-восточного ветра. При свете костра я увидел, как маленькая девочка, еще не умевшая как следует ходить, устроила для себя отдельный костерчик. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветви и согрел ее. Она была без одежды и наверняка страдала от холода, и все же не плакала. В лагере было трое маленьких детей, но мы ни разу не слышали их плача» (Локвуд Д., 1984).

Подобные наблюдения позволяют более глубоко посмотреть на историю детства. В сравнении с анализом произведений искусства, фольклорными и лингвистическими исследованиями этнографический материал дает важные сведения об истории развития детства.

На основе изучения этнографических материалов **Д.Б. Эльконин** показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней. Тогда ребенок очень рано приобщался к труду взрослых и практически усваивал способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему обще-

ственного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате естественное включение детей в производительный труд отодвигается.

По мнению Д.Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Ариес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития — приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Д.Б. Эльконин блестяще раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста.

Как уже отмечалось, вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие «детство», были поставлены в детской психологии в конце 20-х гг. XX в. и продолжают разрабатываться до сих пор. В контексте культурно-исторической психологии *изучать детское развитие исторически* — значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях. И хотя история детства еще не исследована в достаточной мере, важна сама постановка этого вопроса в психологии XX в. И если, согласно Д.Б. Эльконину, на многие вопросы теории психического развития ребенка еще нет ответа, то путь решения уже можно представить — видится он в свете исторического изучения детства.

1.2. Детство как предмет науки

Наука о психическом развитии ребенка — детская психология — зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста **В. Прейера** «Душа ребенка». В ней Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием своей дочери, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго до появле-

ния книги Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX в. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического развития. (Хотя, строго говоря, и сейчас есть и скрытые, и явные сторонники этой идеи...) Однако Прейер первым осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии.

Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX в., связаны с интенсивным развитием промышленности, новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос, как учить и воспитывать детей. Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания — появились более демократичные семьи и педагоги. Задача понимания ребенка стала одной из первоочередных. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно: только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Какое место занимает детская психология среди других психологических знаний? И.М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов. Известно, что в психологию идеи генетического (от слова *генезис* — происхождение, возникновение) исследования проникли очень давно. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался детской и генетической психологией. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка, К. Левин, А. Валлон, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, В.М. Бехтерев, Д.М. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн,

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.

Однако, исследуя один и тот же объект — психическое развитие, — генетическая и детская психология представляют собой две разные отрасли психологической науки.

Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психических процессов. Она отвечает на вопросы, «*как* происходит то или другое психическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением, *как* происходят те процессы, результатом которых является мысль» (Сеченов И.М., 1947). Генетическая психология, или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют для генетической психологии предмета изучения. Генетические исследования могут быть проведены и на взрослых людях. Известным примером подобного генетического исследования может служить изучение формирования звуковысотного слуха (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.В. Овчинникова). В специально организованном эксперименте, в котором испытуемые должны были подстраивать свой голос под заданную высоту звука, можно было наблюдать становление способности звуковысотного различения.

Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление — такова основная стратегия генетической психологии. Путь экспериментального формирования психических процессов впервые был намечен Л.С. Выготским. «Применяемый нами метод, — писал он, — может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития... Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов... Задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам» (Выготский Л.С., 1983).

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркими представителями генетической психологии считаются Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин. Их теории, разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии. Известная книга Ж. Пиаже «Психология интеллекта» — это книга не о ребенке, а об интеллекте. П.Я. Гальперин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умственных действий, в которой представлены основы формирования психических процессов. К генетической психологии относится и экспериментальное изучение понятий, осуществленное Л.С. Выготским.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа — это психологический возраст, или период развития.

Психологический возраст, по определению Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, и в некоторых случаях «эпохи», равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возрасты не совпадают.

Хронологический, или паспортный, возраст — лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

В отличие от генетической детская психология — учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Поэтому, вслед за Выготским, об этой области психологии правильнее говорить: *детская (возрастная) психология*. Типично детскими психологами были Л.С. Выготский, А. Валлон, А. Фрейд, Д.Б. Эльконин. Как образно говорил Д.Б. Эльконин, общая психология — это химия психики, а детская психология — скорее физика, так как она имеет дело с более крупными и определенным образом организованными «телами» психики. Когда материалы детской психологии используются в общей психологии, они раскрывают химию процесса и ничего не говорят о ребенке.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской (возрастной)

психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому — так же исторически изменчив, как и само представление о детстве.

Продвижение в решении теоретических задач расширяет возможности практического внедрения детской (возрастной) психологии. Помимо активизации процессов обучения и воспитания возникла и продолжает расширяться новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать, правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка в каждом психологическом возрасте.

1.3. Специфика психического развития ребенка

Как известно, объект может изменяться, но при этом не развиваться. *Рост*, например, — это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах «меньше-больше» — это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста — это процесс количественных изменений внутренней структуры и состава входящих в него отдельных элементов без существенных изменений в структуре отдельных процессов. Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л.С. Выготский подчеркивал, что явления роста имеются и в психических процессах, например, рост запаса слов без изменения функций речи.

Но на фоне этих процессов количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в са-

мом организме, например, о созревании желез внутренней секреции. В подобных случаях, когда в структуре и свойствах явления происходят существенные изменения, мы имеем дело с развитием.

Развитие прежде всего характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л.С. Выготский и другие психологи описали *основные признаки, или критерии*, развития. Наиболее важные среди них:

- дифференциация, расчленение явления, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в самом развитии;
- перестройка связей между различными сторонами объекта.

В качестве психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на «положение под грудью» и «комплекса оживления»; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового строения сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

Понятие «развитие» включает развитие: прогрессивное, регрессивное и аномальное.

Прогрессивное развитие характеризуется возрастающей дифференциацией и организацией психических процессов, сопровождающейся совершенствованием функционирования и формирования; *регрессивное* — процессами дезорганизации, сопровождающимися замедлением и прекращением роста и накопления психических способностей; *аномальное* — частичными или сплошными нарушениями процесса роста, дифференциации и организации психических функций, что сопровождается уменьшением способности к формированию и функционированию (Шмидт Г.-Д., 1978).

Существуют различные *типы развития*. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, т.е. определить специфику психического развития ребенка среди других процессов развития. Л.С. Выготский различал преформированный и непреформированный типы развития.

Преформированный тип — это такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как стадии, которые пройдет явление (организм), так и конечный резуль-

тат, который будет им достигнут. Здесь все дано от природы. Примерами служат эмбриональное развитие, физическое развитие (от рождения к старению). Несмотря на то, что эмбриогенез имеет свою историю (наблюдается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая новая стадия оказывает влияние на предшествующие стадии), это не меняет типа развития.

В психологии была предпринята попытка представить психическое развитие по принципу эмбрионального развития. Эта концепция принадлежит Ст. Холлу. В ее основе лежит биогенетический закон Э. Геккеля: онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Психическое развитие рассматривалось Холлом как краткое повторение стадий психического развития предков современного человека.

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. По этому типу происходит развитие галактики, Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Непреформированный путь развития не предопределен заранее, с самого начала неизвестны все стадии развития и его конечный результат.

Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка, не заданы ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть. Детское развитие — особый процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. (Как сказал поэт: «Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир».) В этом состоит особенность детского развития. Его конечные формы не даны от природы, а заданы в формах материальной и духовной культуры общества. «В развитии ребенка, — писал Выготский, — то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка» (Выготский Л.С., 2001). Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осущест-вляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Выготский предложил называть «эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития... конечной, или идеальной, формой — идеальной в том смысле, что является об-

разцом того, что должно появиться в конце развития, или конечной — в смысле того, что должно в конце развития у него получиться». Согласно Выготскому процесс психического развития ребенка — это процесс взаимодейст-вия реальных и идеальных форм. Если в среде, замечает он, нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка протекает вне этих специфических условий, т.е. вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая форма и не разовьется.

Задача детского психолога — проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества, но вне процесса освоения идеальных форм развитие невозможно вообще. Процесс онтогенетического развития — процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме освоения материальной и духовной культуры общества.

1.4. Стратегии исследования психического развития ребенка

Уровень развития теории определяет стратегию исследования в науке. Это полностью относится и к детской психологии, где уровень теории формирует ее цели и задачи. Сначала задача детской психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала стратегия наблюдения. Конечно, уже тогда исследователи пытались понять движущие силы развития, и каждый психолог мечтал об этом, но для решения этой задачи не было объективных возможностей. Стратегия наблюдения реального хода детского развития в тех условиях, в которых оно стихийно складывается, привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и в конце концов понять его причину.

Для решения этих задач психологи использовали стратегию естественно-научного констатирующего эксперимента, который позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых услови-

ях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание.

Обе стратегии — наблюдение и констатирующий эксперимент — широко распространены в детской психологии, но их ограниченность становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию движущих причин психического развития человека. Это происходит потому, что ни наблюдение, ни констатирующий эксперимент не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

В настоящее время интенсивно разрабатывается новая стратегия исследования — стратегия формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами. Именно потому, что стратегия формирования психических процессов приводит к намеченному результату, можно судить о его причине. Таким образом, критерием для выделения причины развития может служить успешность формирующего эксперимента.

Каждая из названных стратегий имеет свою историю развития.

Стратегия наблюдения. Как уже говорилось, детская психология начиналась с простого наблюдения. Огромный фактический материал о развитии ребенка был собран родителями — известными психологами в результате длительных наблюдений за развитием собственных детей. *Родительские дневники* отражены в публикациях В. Прейера, В. Штерна, Ж. Пиаже, Н.А. Рыбникова, Н.А. Менчинской, А.Н. Гвоздева, В.С. Мухиной, М. Кечки и др. Н.А. Рыбников в работе «Детские дневники как материал по детской психологии» (1946) дал исторический очерк этого основного метода изучения ребенка. Анализируя значение первых зарубежных дневников (И. Тэн — в 1876 г.; Ч. Дарвин — в 1877 г.; В. Прейер — в 1882 г.), появление которых стало поворотным пунктом в развитии детской психологии, он писал о том, что русские психологи по праву могут претендовать на первенство, поскольку А.С. Симонович уже в 1861 г. вела систематические наблюдения за речевым развитием ребенка от его рождения до 17 лет.

Длительное систематическое наблюдение за одним и тем же ребенком, ежедневная регистрация поведения, доскональное знание всей истории его развития, близость к ребенку, хороший эмоциональный контакт с ним — все это составляет положительные стороны проводившихся наблюдений.

Однако наблюдения разных авторов проводились с разными целями, поэтому их трудно сопоставить. К тому же, как правило, в первых дневниках отсутствовала единая техника наблюдений и их интерпретация часто носила субъективный характер. Например, нередко уже при регистрации описывали не сам факт, а отношение к нему.

М.Я. Басов разработал *систему объективного наблюдения* — основного, с его точки зрения, метода детской психологии. Подчеркивая значение естественности и обычности условий наблюдения, он описал как карикатурную такую ситуацию, когда в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает. Сколько бы ребенок ни изменял свое положение, как бы он ни перемещался в окружающем пространстве, взор наблюдателя, а иногда и он всей своей персоной следует за ним и постоянно что-то высматривает, при этом все время молчит и что-то пишет. М.Я. Басов правильно считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий и обучающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

В настоящее время большинство психологов скептически относятся к методу наблюдения как основному способу исследования детей. Но, как часто говорил Д.Б. Эльконин, «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента». Экспериментальный метод замечателен тем, что он «думает» за экспериментатора. Факты, полученные методом наблюдения, очень ценны. В. Штерн в результате наблюдений за развитием своих дочек подготовил двухтомное исследование о развитии речи. А.Н. Гвоздев также опубликовал двухтомную монографию о развитии речи детей на основе наблюдений за развитием своего единственного сына.

В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н.М. Щелованова была создана клиника нормального развития детей. Там за ребенком наблюдали 24 часа в сутки, и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первый год жизни ребенка. Общеизвестно, что концепция развития сенсомоторного интеллекта была построена Ж. Пиаже на основе наблюдений за тремя собственными детьми. Длительное (на протяжении трех лет) изучение подростков из одного класса позволило Д.Б. Эльконину и Т.В. Драгуновой дать психологическую характеристику младшего подросткового возраста. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечки,

наблюдая развитие собственных детей, проследили, как происходит дифференциация социальной позиции ребенка в условиях семьи. В.С. Мухина впервые описала развитие поведения двух сыновей-близнецов. Эти примеры можно продолжить, хотя уже из сказанного ясно, что стратегия наблюдения как начальный этап исследования не изжила себя и к ней нельзя относиться пренебрежительно. Вместе с тем, однако, важно помнить, что с помощью разнообразных методов, применяемых в русле стратегии наблюдения (среди них родительские дневники, система объективного наблюдения), можно выявить только явления, внешние симптомы развития.

Стратегия констатирующего эксперимента. В начале XX в. были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития детей. Министерство просвещения Франции заказало известному психологу **А. Бине** разработку методики отбора детей в специальные школы. И уже с 1908 г. начинается *тестовое обследование ребенка*, появляются измерительные шкалы умственного развития. Бине создал метод стандартизированных задач для каждого возраста. Немного позднее американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффициента интеллекта.

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития — психические способности с помощью специальных задач (тестов) могут быть воспроизведены и измерены, что позволяет установить точный диагноз. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 1930-е гг. советский психолог В.И. Аснин подчеркивал, что условием надежности психологического эксперимента служит не средний уровень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает сам. Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено и в научной психологии им практически не пользуются.

С помощью тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок

как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью *метода «поперечных срезов»*. При таком измерении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты.

Суровая критика тестового подхода к диагностике психического развития содержится в работах Л.С. Выготского. Он писал: «Педолог, работающий с помощью этих методов (Бине, Россолимо) устанавливает некоторые факты, затем обрабатывает их путем чисто арифметических выкладок, и результат получается автоматическим путем совершенно независимо от его мыслительной обработки. Получается нечто чудовищное, если сопоставить это с научной диагностикой... Установление симптомов никогда не приводит к диагнозу. Исследователь никогда не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов... Поднять анализ развития на действительно научную высоту — значит, прежде всего, искать причины интересующих нас явлений в процессе развития, раскрывая его внутреннюю логику, самодвижение» (Выготский Л.С., 1995).

Заметив недостатки метода срезов для изучения процесса развития, исследователи дополнили его *методом лонгитюдного («продольного») изучения* одних и тех же детей на протяжении длительного времени. Это дало некоторое преимущество — появилась возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и установить, соответствует ли его развитие возрастной норме или же оно выше или ниже среднего уровня. Лонгитюдный метод позволил обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. Однако и этот метод не свободен от недостатков. Получив две точки на кривой развития, все равно нельзя ответить на вопрос, что же между ними происходит. Данный метод также не дает возможности проникнуть за феномены, понять механизм психических явлений. Факты, добытые этим методом, могут быть объяснены различными гипотезами. В их интерпретации отсутствует необходимая точность. Таким образом, при всех тонкостях экспериментальной методики, которые обеспечивают надежность эксперимента, стратегия констатации не дает ответа на главный вопрос: что происходит между двумя точками на кривой развития? На этот вопрос может

ответить только стратегия экспериментального формирования психических явлений.

Стратегия формирующего эксперимента. Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л.С. Выготскому. Он применил свою теорию об опосредствованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. По рассказам очевидцев, Выготский мог продемонстрировать перед большой аудиторией запоминание около 400 случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательное средство — схему бассейна реки Волга. Он связывал каждое слово с одним из волжских городов, в котором жил тот или иной известный русский писатель, произведения которого Выготский как филолог хорошо знал. Затем, следуя мысленно вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциированному с ним городу. Этот метод был назван Выготским *экспериментально-генетическим*, позволяющим выявить качественные особенности развития высших психических функций, их опосредствованный характер. Определение описанного метода дано Д.Б. Элькониным: «Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного — в специально созданных условиях — восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того *нового*, что возникает в психике человека» (Эльконин Д.Б., 1981).

Стратегия формирования психических процессов приобрела в конце концов большое распространение в советской психологии. Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом.

1. *Культурно-историческая концепция* Л.С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения; без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

2. *Теория деятельности* А.Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Генезис осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

3. *Теория формирования умственных действий* П.Я. Гальперина: формирование психических функций происходит

на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? Проблема соотношения экспериментального генеза с генезом реальным — одна из самых серьезных и до сих пор не решенных. На ее значение для детской психологии указывали А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. *Концепция учебной деятельности* — исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.

5. *Теория «первоначального очеловечивания»* И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

Стратегия формирования психических процессов — одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря ей удается проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его причины.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое возрастная психология?
2. От чего зависит продолжительность детства?
3. Дайте определение категории «развитие».
4. Что такое возраст?
5. В чем отличие возраста хронологического от возраста психологического?
6. Назовите круг задач возрастной психологии.
7. Назовите достоинства и недостатки «поперечных» и «продольных» исследований.
8. Каким требованиям должно отвечать наблюдение как метод исследования?

9. Назовите основные этапы процесса формирования умственных действий и психических процессов.

10. Какие еще методы исследования психики ребенка вы знаете?

Литература

Аснин В.И. Об условиях надежности психологического эксперимента: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Ч. 1. М., 1980.

Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999.

Блонский П.П. Педология. М., 1934.

Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.

Выготский Л.С. Лекции по педологии. М., 2001.

Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.

Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.

Гальперин П.Я. Психология: 4 лекции. М. 2000.

Локвуд Д. Австралийское племя пинтуби. М., 1984.

Методы исследования в психологии / Под ред. Т.В. Корниловой. М., 1998.

Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М., 1999.

Сеченов И.М. Избранные произведения. М., 1947.

Следы: [Просветительский христианский альманах]: Вып. 1. Киев, 1999.

Толстых А.В. Личность как предмет возрастной и педагогической психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Эльконин Д.Б. Л.С. Выготский сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.

Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1995.

Глава 2

ПРЕОДОЛЕНИЕ БИОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

2.1. Биогенетический принцип в психологии

Педагогика беспрерывно обращалась к детской психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, делавшиеся детской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний. Сначала детская психология была описательной, феноменалистической наукой, не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и медицина, переходила от симптомов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Как уже отмечалось, изменения в представлениях о психическом развитии ребенка всегда были связаны с разработкой новых методов исследования. «Опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития» (Выготский Л.С., 1983). Важно подчеркнуть, что речь идет именно о *методе*, ибо конкретные методики, по мысли Выготского, могут принимать разнообразные формы в зависимости от содержания част-

ной проблемы, характера исследования, личности самого исследователя.

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

К числу ранних психологических теорий относится концепция рекапитуляции. Э. Геккель в 1874 г. сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: эмбриогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог **Ст. Холл** считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. По его мнению, дети часто просыпаются ночью в страхе, даже в ужасе, и после долго не могут уснуть. Он объяснял это атавизмом: ребенок попадает в давно прошедшую эпоху, когда человек один спал в лесу, подвергаясь всяким опасностям, и внезапно пробуждался. Холл считал, что игра ребенка — это необходимое упражнение для полной утраты рудиментарных и теперь уже бесполезных функций. Ребенок упражняется в них подобно головастику, который непрерывно двигает хвостом, чтобы он отвалился. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Эти положения Холла, естественно, вызвали критическое отношение к ним многих психологов. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что подобные аналогии несостоятельны: взрослый человек, как бы примитивен он ни был, вступает в отношения с природой, в борьбу за существование как готовый, созревший индивид; у ребенка совсем другие отношения с окружающей действительностью. Поэтому то, что кажется похожим, вызвано другими причинами, представляет собой другой феномен. «Было бы антиэволюционно заставлять ребенка переживать все заблуждения человеческого интеллекта», — остроумно заметил другой ученый, П.П. Блонский.

Однако под влиянием работ Холла изучение детской психологии многих привлекло и приняло необычайно широкие масштабы. «В Америке любят все делать широко!» — писал швейцарский психолог Э. Клапаред. Чтобы быстрее достичь

желаемой цели и получить большой фактический материал, началась разработка разнообразных анкет, польза от которых часто была сомнительной. Учителя не успевали отвечать на опросные листы, рассылаемые педагогическими журналами, и за это их осуждали, считая отсталыми. «Но наука не создается так быстро, как строятся города, даже в Америке, и ошибки этой лихорадочной и искусственной деятельности скоро дали себя знать», — уже в то время констатировал Клапаред.

Теоретическая несостоятельность концепции рекапитуляции в психологии была признана раньше, чем появилось критическое отношение к этой концепции в эмбриологии. И.И. Шмальгаузен показал, что в филогенезе происходят перестройка всего эмбриогенеза в целом, спускание вниз решающих моментов развития. Критика Э. Геккеля, основанная на громадном фактическом материале, поднимает проблему истории эмбриогенеза.

Несмотря на ограниченность и наивность концепции рекапитуляции, биогенетический принцип в психологии интересен тем, что это был поиск закона. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, это была неверная теоретическая концепция — но именно *теоретическая* концепция. И если бы ее не было, еще долго не было бы и других теоретических концепций. В концепции Холла впервые сделана попытка показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь, которая до сих пор недостаточно прослежена.

Теория рекапитуляции недолго оставалась в центре внимания ученых, но идеи Ст. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников — А. Гезелла и Л. Термена.

2.2. Нормативный подход к исследованию детского развития

А. Гезелл, как и многие другие крупные психологи, получил педагогическое и медицинское образование и затем более тридцати лет работал в Йельской психоклинике, на основе которой позже был создан теперь хорошо известный Гезелловский институт детского развития. Там по сей день изучается онтогенез психики, проводятся клинические и

педагогические исследования. Значителен вклад Гезелла в детскую психологию. Он разработал *практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста*, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях (нормы и разных форм патологии) с применением кино- и фоторегистрации возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупроницаемое стекло (знаменитое «зеркало Гезелла»).

Гезелл ввел в психологию метод лонгитюдного, продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он изучал монозиготных близнецов и одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. В последние годы жизни Гезелл использовал сравнительно-генетический метод, он исследовал психическое развитие слепого ребенка для того, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития. В клинической практике широко применяется составленный Гезеллом «Атлас поведения младенца», содержащий 3200 (!) фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет.

Однако в своих исследованиях Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому увеличению, «приросту поведения». Не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, он подчеркивал зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом: чем младше ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Но что скрывается за изменением темпа развития? В работах Гезелла трудно найти ответ на этот вопрос, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Работы А. Гезелла были критически проанализированы Л.С. Выготским, который назвал концепцию Гезелла *теорией эмпирического эволюционизма*, раскрывающей социальное развитие ребенка как простую разновидность развития биологического, как приспособление ребенка в своей среде. Однако призыв Гезелла к необходимости контроля за нормаль-

ным ходом психического развития ребенка и созданная им феноменология развития (роста) от рождения до 16 лет не потеряли своего значения до сих пор.

Л. Термен в 1916 г. стандартизировал на американских детях тесты А. Бине и, расширив шкалу, создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей. Он ввел понятие *коэффициента интеллектуальности (IQ)* и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что *IQ* остается постоянным на протяжении жизни. С помощью тестов им была получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные исследования, которые ставили своей задачей выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей. Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдных исследований, которое продолжалось в течение пятидесяти лет. В 1921 г. он отобрал 1500 одаренных детей, коэффициент интеллекта которых был 140 и выше, и проследил их развитие. Исследование закончилось в середине 1970-х гг. уже после смерти Термена. Вопреки ожиданиям, ни к чему существенному, кроме самых тривиальных выводов, оно не привело. По мнению Термена, «гений» ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и более высокими достижениями в области образования, чем в остальной популяции. Термен считал одаренным ребенка с высоким коэффициентом интеллекта.

Психологи более молодого поколения — **Дж. Гилфорд**, **П. Торренс** и др. — указали на глубокие различия между показателями интеллекта и креативностью. Основой для такого различения послужило описание Гилфордом конвергентного и дивергентного мышления.

Конвергентное мышление — решение задачи, имеющей один правильный ответ.

Дивергентное мышление — решение задачи, имеющей множество ответов в случае, когда ни один из ответов не может считаться единственно правильным. Важнейшие компоненты дивергентного мышления: число ответов в течение определенного промежутка времени, гибкость, оригинальность.

На основе идей Дж. Гилфорда его последователь П. Торренс с коллегами разработали в Миннесотском университете тесты творческого мышления (МТТМ) и применили их в

исследовании нескольких тысяч школьников. Эти исследования показали, что дети с развитыми творческими способностями — *креативные дети* — могут иметь значительно более низкие показатели коэффициента интеллекта по сравнению со своими сверстниками. Если оценивать степень креативности детей на основе тестов на интеллектуальность, подчеркивал Торренс, придется исключить из рассмотрения около 70% наиболее одаренных детей. Этот процентный показатель устойчив и практически не зависит ни от метода измерения интеллекта, ни от образовательного уровня испытуемых.

Был разработан обширный проект исследования таланта. Программа исследований включала: изучение соотношений между интеллектом и креативностью; выявление особенностей личности креативных детей; изучение факторов окружения, влияющих на развитие творческих способностей; отношение между родителями и детьми, порядок рождения и половые различия; отношения между одаренными детьми и их сверстниками; социальные и культурные факторы.

В результате огромной работы удалось с достоверностью установить лишь то, что креативность проявляется неравномерно: с интервалом в четыре года (5, 9, 13, 17 лет); исследователи единодушно отмечают периодические спады креативности у испытуемых и связывают их с социальными и биологическими факторами.

Ориентация на достижение успеха, стремление к стереотипности и конформизму в поведении, боязнь задавать вопросы, противопоставление работы как серьезной деятельности и игры как развлечения — все это тормозит развитие креативности. Использование награды за необычные ответы, соревнование между детьми, специальная тренировка и упражнение умственных способностей стимулируют ее.

В добавление к мнению Л. Термена, считавшего, что одаренного человека характеризуют упорство и стремление довести дело до конца, целеустремленность, уверенность в себе и свобода от лишних, отягчающих переживаний, П. Торренс отмечает, что одаренные дети более социально общительны, дружелюбны, сердечны и в то же время более одиноки. Они отличаются значительно более ярким самосознанием и чувством юмора. Эти дети более реактивны к раздражителям, независимы и чужды конформизму, устойчивы к стрессу и более подвержены «эдипову комплексу».

Все это вместе взятое рисует сложную картину психической организации одаренного ребенка, и, как отмечают сами американские авторы, такая картина носит пока несколько несвязный и туманный характер. Отсюда — необходимость дальше разрабатывать тесты на креативность для совершенствования их прогностической ценности, выявлять показатели будущих креативных способностей уже у младенцев, глубже изучать влияние социальных, культурных и ситуационных факторов (особенности личности родителей, их образ жизни, домашняя обстановка), которые, взаимодействуя с врожденными характеристиками, стимулируют или подавляют творческое самовыражение ребенка.

Вклад А. Гезелла и Л. Термена в детскую психологию состоит в том, что они положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы для измерения показателей развития ребенка. Такой подход в современной психологии называется *психометрическим*. Отмечая важные результаты исследований ученых, необходимо подчеркнуть, что для объяснения возрастных изменений основной упор они делали на роль наследственного фактора.

Нормативный подход в исследовании детского развития составляет, по существу, классическое американское направление в изучении детства. В рамках нормативной традиции следует искать истоки интереса американской психологии к проблемам «принятия роли» и «развития личности», в этой традиции впервые были проведены исследования таких важных условий развития, как пол ребенка и порядок рождения. В 40-х и 50-х гг. XX в. были начаты нормативные исследования эмоциональных реакций у детей (А. Джерсилд и др.).

Новый интерес к нормативному изучению детей разного пола возник в середине 70-х гг. XX в. (Е. Макоби и К. Жаклин). Всемирно известные исследования интеллектуального развития ребенка, проведенные Ж. Пиаже, на протяжении нескольких десятилетий проверялись, осмысливались и ассимилировались в рамках американской нормативной традиции (Дж. Брунер, Г. Бейлин, И. Вулвилл, М. Лорандо, А. Пинар, Дж. Флейвелл, Д. Элкинд, Б. Уайт и др.).

В 60-е гг. XX в. в нормативных исследованиях произошли новые изменения. Если раньше усилия ученых были направлены на поиск ответа на вопрос: «Как ребенок себя ве-

дет?», то теперь встали новые вопросы: «При каких условиях?», «Каковы следствия развития?» Изменение аспектов исследования, постановка новых вопросов повлекли за собой развертывание эмпирических исследований, которые привели к открытию новых феноменов развития ребенка. Так, были описаны индивидуальные варианты последовательности появления поведенческих актов, феномены визуального внимания у новорожденных и младенцев, роль стимуляции в повышении и замедлении познавательной активности. Были изучены отношения между матерью и младенцем не только у человека, но и у животных (обезьян). Но обилие новых фактов до сих пор не привело к решению основных нормативных вопросов: «Как и при каких условиях происходит психическое развитие ребенка?» По мнению самих американских психологов, эти вопросы стали еще более неразрешимыми, и в их решении, по словам Р. Сирса, не видно просвета.

2.3. Отождествление научения и развития

Другой подход к анализу проблемы развития, имеющий не менее длительную историю, чем вышеизложенный, связан с общими установками *бихевиоризма*.

Это направление имеет глубокие корни в эмпирической философии и наиболее соответствует американским представлениям о человеке: человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Это направление американской психологии, для которого понятие развития отождествляется с понятием научения, приобретения нового опыта.

Большое влияние на разработку данной концепции оказали идеи **И.П. Павлова**. Американские психологи восприняли в его учении идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого. Обычно подчеркивают, что в американской психологии был ассимилирован павловский принцип условного рефлекса, который послужил толчком для **Дж. Уотсона** к разработке новой концепции психологии. Это слишком общее представление. В американскую психологию вошла сама идея проведения строгого научного эксперимента, созданного Павловым еще для изучения пищеварительной системы. Впервые такой эксперимент был описан им в 1897 г., а первая публикация Уотсона появилась в 1913 г.

Уже в первых экспериментах Павлова с выведенной наружу слюнной железой собаки была реализована идея связи зависимых и независимых переменных, которая проходит через все американские исследования поведения и его генеза не только у животных, но и у человека. Такому эксперименту присущи все достоинства настоящего естественно-научного исследования, которое так высоко ценится до сих пор в американской психологии: объективность, точность (контроль всех условий), доступность для измерения. Известно, что Павлов настойчиво отвергал любые попытки объ-яснить результаты опытов с условными рефлексами ссылками на субъективное состояние животного. Уотсон начал свою научную революцию, выдвинув лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает; давайте изучать то, что человек делает!»

Американские ученые восприняли феномен условного рефлекса как некое элементарное явление, доступное анализу, нечто вроде одного из строительных блоков, из множества которых может быть построена сложная система нашего поведения. Гениальность Павлова, по мнению американских коллег, состояла в том, что ему удалось показать, как простые элементы могут быть изолированы, подвергну-ты анализу и проконтролированы в лабораторных условиях. Разработка идей И.П. Павлова в американской психологии заняла несколько десятилетий, и каждый раз перед исследователями представал один из аспектов этого простого, но вместе с тем еще не исчерпанного в американской психологии явления — феномена условного рефлекса.

В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла *ассоцианистическая концепция научения* (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла новая концепция, получившая название *теория оперантного научения*, в которой главный акцент был сделан на значении подкрепления. Это были концепции **Э. Торндайка** и **Б. Скиннера**.

Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение, т.е. установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получивших в американской психологии название «драйв», привели

к более сложным теоретическим концепциям научения — концепциям **Н. Миллера** и **К. Халла**. Две последние концепции подняли американскую теорию научения до такой степени зрелости, что она готова была ассимилировать новые европейские идеи из области гештальтпсихологии, теории поля и психоанализа. Именно здесь наметился поворот от строгого поведенческого эксперимента павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка, что послужило основанием для возникновения когнитивной психологии.

Позднее всего американские ученые обратились к анализу ориентировочного рефлекса как необходимого условия выработки новой нервной связи, новых поведенческих актов. В 50—60-е гг. XX в. значительное влияние на эти исследования оказали работы советских психологов, и особенно исследования Е.Н. Соколова и А.В. Запорожца. Большой интерес вызвало изучение таких свойств стимула, как интенсивность, сложность, новизна, цвет, неопределенность и др., выполненное канадским психологом Д. Берлайном. Однако Берлайн, как и многие другие ученые, рассматривал ориентировочный рефлекс именно как *рефлекс* — в связи с проблемами нейрофизиологии мозга, а не с позиций организации и функционирования психической деятельности, точнее, ориентировочно-исследовательской деятельности.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента — идея построения нового поведенческого акта в лаборатории, на глазах экспериментатора. Она вылилась в идею **Б. Скиннера** о «технологии поведения», т.е. его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора. Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия.

Доведенная в концепции Скиннера до своего логического конца механистическая трактовка поведения человека вызвала бурное возмущение многих гуманистически настроенных ученых: «Скиннер? О да, это тот самый, который думает, что люди — это крысы в клетках»; По Скиннеру, «мы все под контролем, все мы куклы, и какой-то хозяйский ум дергает нас за веревочки»; «Скиннер не приемлет человеческих чувств и эмоций, он слишком хладнокровен». Кроме того, «он полагает, что таких вещей, как “свобода и достоинство”, не существует».

Известный представитель гуманистической психологии К. Роджерс противопоставлял Б. Скиннеру свою позицию, подчеркивая, что свобода — это осознание того, что человек может жить сам, «здесь и теперь», по собственному выбору. Это мужество, которое делает человека способным вступать в неопределенность неизвестного, которую он выбирает сам. Это понимание смысла внутри самого себя. Человек, который глубоко мыслит и смело выражает свои мысли, считает Роджерс, приобретает собственную уникальность, ответственно «выбирает сам себя». Он может иметь счастье выбора среди сотни внешних альтернатив или несчастье не иметь никакого выбора, но во всех случаях его свобода тем не менее существует.

Атака на бихевиоризм и особенно на те его стороны, которые наиболее близки психологии развития, начавшаяся в американской науке в 1960-х гг., проходила по нескольким направлениям. Одно из них касалось вопроса о том, как следует собирать экспериментальный материал. Дело в том, что опыты Скиннера выполнялись часто на одном или нескольких испытуемых. В современной психологии многие исследователи считают, что закономерности поведения могут быть получены только путем просеивания индивидуальных различий и случайных отклонений. Этого можно достичь лишь путем усреднения поведения многих испытуемых. Такая установка послужила причиной еще большего расширения масштабов исследования, разработки специальных приемов количественного анализа данных, поиска новых путей исследования научения, а вместе с ним и исследования развития.

2.4. Теория трех ступеней детского развития

Исследователи в европейских странах в большей степени были заинтересованы в анализе качественных особенностей процесса развития. Объектом их интереса стали стадии, или этапы, развития поведения в фило- и онтогенезе. Так, после работ И.П. Павлова, Э. Торндайка, В. Келлера австрийский психолог **К. Бюлер** предложил теорию трех ступеней развития: инстинкт, дрессура (навыки), интеллект. Бюлер связывал эти ступени, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, развитием пережи-

вания удовольствия, связанного с действием. В ходе эволюции поведения отмечается переход удовольствия «с конца на начало». По его мнению, первый этап — *инстинкты* — характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т.е. после выполнения действия. На уровне *навыков* удовольствие переносится на самый процесс совершения действия. Появляется понятие «функциональное удовольствие». Но существует еще «предвосхищающее удовольствие», которое возникает на этапе *интеллектуального* решения задачи. Таким образом, переход удовольствия «с конца на начало», по Бюлеру, — это основная движущая сила развития поведения.

Бюлер перенес эту схему на онтогенез. Проводя на детях эксперименты, подобные тем, которые В. Келер проводил на шимпанзе, Бюлер заметил сходство примитивного употребления орудий у человекоподобных обезьян и ребенка и поэтому сам период проявления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом.

Изучение ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента было важным шагом к созданию детской психологии как науки. Заметим, что незадолго до этого В. Вундт писал, будто детская психология вообще невозможна, так как ребенку недоступно самонаблюдение.

Бюлер никогда не причислял себя к биогенетистам — в его работах можно даже найти критику биогенетической концепции. Однако в его взглядах еще глубже проявляется концепция рекапитуляции, так как этапы развития ребенка отождествляются со ступенями развития животных. Как подчеркивал Л.С. Выготский, Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социально-культурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития ребенка. Он разделял почти со всей современной ему детской психологией односторонний и ошибочный взгляд на психическое развитие как на единый и притом биологический по своей природе процесс (Выготский Л.С., 1982).

Много позднее критический анализ концепции К. Бюлера был дан **К. Лоренцем**, который указал, что представление Бюлера о надстройке в процессе филогенеза высших ступеней поведения над низшими противоречит истине. По мнению Лоренца, это три независимые друг от друга, возникающие на определенном этапе животного царства линии развития. Инстинкт не подготавливает дрессуру, дрессура

не предшествует интеллекту. Развивая мысли Лоренца, Д.Б. Эльконин подчеркивал, что между стадией интеллекта и стадией дрессуры нет непроходимой грани. Навык — это форма существования интеллектуальным образом приобретенного поведения, поэтому последовательность развития поведения может быть иной: сначала интеллект, а затем навык. Если это верно для животных, то тем более это верно для ребенка. В развитии ребенка условные рефлексы возникают на второй-третьей неделе жизни. Нельзя назвать ребенка инстинктивным животным — ребенка надо учить даже сосать! Бюлер глубже, чем Ст. Холл, стоял на позициях биогенетического подхода, так как распространял его на весь животный мир. И хотя теория Бюлера сегодня уже не имеет сторонников, ее значение в том, что она, как справедливо подчеркивал Д.Б. Эльконин, ставит проблему *истории детства*, истории постнатального развития.

Истоки возникновения человечества утеряны, утеряна также и история детства. Памятники культуры в отношении детей бедны. Правда, материалом для исследования может послужить то, что народы развиваются неравномерно. В настоящее время есть племена и народы, которые находятся на низком уровне развития. Это открывает возможность проведения сравнительных исследований для изучения закономерностей психического развития ребенка.

Исследования антропологов и этнографов XIX—XX вв. показывают, что ребенок с самого раннего детства в подлинном смысле слова — член общества. Он рано становится реальной частью производительных сил общества, и к нему относятся, как к работнику. Например, известный исследователь аборигенов Австралии Ф. Роуз сообщает, что девушки некоторых австралийских племен выходят замуж в возрасте 8—9 лет, т.е. до наступления половой зрелости. Этот парадокс объясняется тем, что аборигены относятся к браку совершенно иначе, чем европейцы. Роуз писал, что причина женитьбы мужчины на девушке, еще не достигшей половой зрелости, была экономической. Девочка входила в коллектив жен и обучалась у них выполнять возложенные на нее хозяйственные функции. Цель включения девушки в таком раннем возрасте в коллектив жен состояла не в немедленном предоставлении мужу дополнительных половых контактов, а в обучении ее старшими женами в той среде, где ей в будущем предстояло выполнять социальные и экономические задачи. Точно так же многодетная семья, как подчеркивал

Д.Б. Эльконин, имела не только биологические, но и социальные причины. Содержание детства, считал он, определяется тем положением, которое занимает ребенок в системе общественных отношений, оно различно в разные исторические эпохи.

Историческое происхождение периодов детства свидетельствует о невозможности применения биогенетического принципа к характеристике детства. Преодоление биогенетического подхода к психике, ее развитию у ребенка происходило довольно длительное время.

2.5. Структурный принцип в детской психологии

В опытах Э. Торндайка (исследование приобретенных форм поведения), в изысканиях И.П. Павлова (изучение физиологических механизмов научения) подчеркивалась возможность возникновения новых форм поведения на инстинктивной основе. Было показано, что под влиянием среды наследственные формы поведения обрастают приобретенными умениями и навыками. В результате этих исследований появилась уверенность в том, что все в поведении человека может быть создано, лишь бы для этого были соответствующие условия. Однако здесь вновь возникает старая проблема: что в поведении идет от биологии, инстинкта, наследственности и что — от среды, условий жизни? Философский спор нативистов («существуют врожденные идеи») и эмпириков («человек — чистая доска») связан с решением этой проблемы.

Вопрос о том, оправдывается ли теория эмпиризма или теория нативизма при объяснении феноменов детского развития, интересовал одного из основоположников гештальтпсихологии — К. Коффку. В своих исследованиях **К. Коффка** выступил против витализма К. Бюлера и механицизма Э. Торндайка.

Витализм — учение о несводимости высших форм поведения к низшим. К. Бюлер рассматривает развитие как «ряд внутренне не связанных друг с другом ступеней, которые не могут быть охвачены единым принципом».

Механицизм — сведение сложного к простому. Э. Торндайк считает, что новое поведение возникает по принципу случайных действий, которые отбираются в соответствии с законом эффекта.

Преодоление витализма и механицизма достигается у Коффки путем введения интеллектуалистического принципа — принципа структурности. «Коффка преодолевает механицизм уступками витализму, признавая, что структура изначальна, а витализм — уступками механицизму, ибо механицизм означает не только сведение человека к машине, но и человека к животному» (Выготский Л.С., 1982).

Принцип структурности, с точки зрения Коффки, в одинаковой мере применим для раскрытия сущности инстинкта, дрессуры и интеллекта. Коффка обнаруживает его в поведении животных и в поведении ребенка. Он охватывает этим принципом и самые простые рефлексы новорожденного, и сложные формы детской игры, и обучение в школьном возрасте. Здесь перечисление можно остановить, ибо когда одним и тем же принципом объясняются столь разнородные явления, он становится бессодержательным. «Тем не менее, — подчеркивал далее Л.С. Выготский, — структурный принцип оказывается исторически более прогрессивным, чем те понятия, которые он в ходе развития нашей науки заменил. Поэтому на пути к исторической концепции детской психологии мы должны диалектически отрицать структурный принцип, что означает одновременно: сохранить и преодолеть его».

По мнению Коффки, система внутренних условий совместно с системой внешних условий определяет наше поведение. Поэтому развитие заключается не только в созревании, но и в обучении. Коффка считал, что поведение только тогда будет полностью описано, когда будут известны обе его стороны, и только такое описание позволит перейти к объяснению поведения. По его мнению, надо изучать не только то, что ребенок делает, не только его внешнее поведение, но и его внутренний мир — мир его переживаний. Это и есть основной метод исследования Коффки, названный им *психофизическим*.

Психофизический метод имеет форму эксперимента. Исследователь создает ситуацию, по возможности измеряемую, т.е. соответствующую требованиям естественнонаучного эксперимента. Затем он изучает поведение испытуемого, планомерно изменяя ситуацию и исследуя изменения в его поведении. В дополнение к этому экспериментатор должен учитывать сообщаемые испытуемым переживания, которые возникли у него в ходе эксперимента.

2.6. Концепции соотношения двух факторов психического развития ребенка

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития — наследственная одаренность или окружающая среда, привел к разработке *теории конвергенции* этих двух факторов. Основоположник ее — **В. Штерн**. Он считал, что психическое развитие — это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать, происходит ли она (оно) извне или изнутри? Закономерен лишь один вопрос: что именно происходит извне и что — изнутри, потому что в проявлении функции всегда действует и то и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

За проблемой соотношения двух факторов, которые влияют на процесс психического развития ребенка, чаще всего скрывается предпочтение фактора наследственной предопределенности развития. Но даже и в том случае, когда исследователи подчеркивают примат среды над наследственным фактором, им не удается преодолеть биологизаторский подход к развитию, если среда рассматривается ими по такому же принципу, как среда обитания животных и весь процесс развития трактуется как процесс приспособления, адаптации к условиям жизни.

В. Штерн, как и другие его современники, был сторонником концепции рекапитуляции. Часто упоминаются его слова о том, что ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии благодаря развитию навыка схватывания предметов и подражанию он достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны; в дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; затем следует поступление в школу, которое связано с овладением социальными обязанностями более высокого уровня, что соответствует, по мнению Штерна, вступлению человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями. Простое содержание античного и ветхозаветного

мира в первые школьные годы наиболее адекватно детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в период зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая состоянию культуры нового времени. Уместно вспомнить, что достаточно часто пубертатный возраст называют возрастом просвещения.

Стремление рассматривать периоды детского развития по аналогии с этапами развития животного мира или человеческой культуры показывает, как настойчиво исследователи искали общие закономерности эволюции.

Столь же напряженным был поиск причин детского развития. Именно поэтому споры о том, что определяет детское развитие, какой из двух факторов имеет решающее значение, не прекратились до сих пор, только теперь они перенесены в экспериментальную сферу. По мнению ряда исследователей, измерить удельный вес наследственности и среды позволяет метод изучения близнецов. Однако данные, полученные с помощью этого метода, не представляются достаточно доказательными. Важно подчеркнуть, что в самом замысле близнецовых исследований лежит предпочтение наследственного фактора, а среда рассматривается как среда обитания, т.е. биологически. Как указывал Д.Б. Эльконин, в методологии исследования близнецов есть одно неверное допущение: рассматривается только проблема тождественности или нетождественности наследственного фонда, а проблему средовых влияний всегда рассматривают как тождественную. Но это методологически порочно, так как не существует одной (одинаковой) социальной среды, где воспитываются близнецы, — все дело в том, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для валидности исследования нужно выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит одно, а не два неизвестных. В последнее время с помощью близнецового метода изучаются не проблемы развития, а проблемы индивидуальных различий (И.В. Равич-Щербо и др.).

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». До сих пор психологи продолжают взвешивать эти два фактора. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что ин-

теллект на 80% определяется влиянием наследственности и на 20% — влиянием среды. Все современные теории отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития.

Американский психолог Дж. Волвилл предложил четыре модели влияния опыта на развитие поведения:

1) «больничная койка» — субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни);

2) «луна-парк» — субъект выбирает те развлечения, ощущения от которых он хочет испытать, но не может изменить их последующее влияние на себя (например, как только субъект решит принять участие в катании на американских горках, он практически не может изменить проявления своих переживаний);

3) «соревнование пловцов» — опыт подобен плавательной дорожке, на которой субъект по стартовому сигналу осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов (среда здесь — лишь поддерживающий контекст для поведения субъекта);

4) «теннисный матч» — осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и субъектом: теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, и в то же время он влияет на поведение другого игрока способом отражения мяча.

Эти четыре модели показывают, что разные трактовки роли опыта в динамике поведения ставят одну из ключевых проблем психологии — *проблему активности субъекта в процессе развития*. По мнению многих исследователей, важное значение имеет также и время, когда осуществляется то или иное воздействие среды. Проблема факторов развития породила интерес психологов к проблеме *сензитивных периодов* детского развития.

За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти даже такому выдающемуся ученому, как **З. Фрейд**. Не будучи детским психологом в общепринятом смысле, Фрейд разработал метод анализа психических явлений, который с неизбежностью привел его к пониманию значения бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности. Первоначально для исследования бессознательного Фрейд использовал методику гипнотического внуше-

ния. Позже он перешел к исследованию и интерпретации сновидений, оговорок, феноменов забывания и свободных ассоциаций своих пациентов. Толкование этого материала Фрейд назвал методом психоанализа. В нем он усматривал новые пути и возможности психотерапии. Благодаря длительным беседам с пациентом до его сознания доводится истинная причина психических переживаний. Метод психоанализа позволил Фрейду создать *структурную теорию личности*, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества.

По Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Они первичны и обнаруживают себя с первого дня жизни. Эта внутренняя психическая инстанция — «Оно» — существует уже на начальной, оральной, стадии развития, в течение которой психическая жизнь ребенка связана в основном с удовлетворением потребности в пище. В реальной жизни способы удовлетворения индивидуальных влечений наталкиваются на запреты. Под их влиянием «Оно» выделяет из себя маленький кусочек «Я». За оральной стадией следует стадия анальная. Акты дефекации составляют ту деятельность, в которой инстинктивные влечения должны быть удовлетворены. Здесь запреты родителей возрастают, и «Я» все больше дифференцируется. Наступает такой период в жизни человека, когда удовлетворение сексуальных потребностей начинает связываться со взрослым человеком. Возникает «эдипов комплекс». Появляются не только физические запреты, но и моральные сентенции. Ребенок вынужден ограничивать свои сексуальные влечения новой инстанцией — «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения: они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

В последние годы жизни З. Фрейда возникли два основных направления в психоаналитическом изучении ребенка. Одно было сосредоточено в Берлине, другое — в Вене. Берлинской группой руководила **М. Клейн**. Вместе со своими сотрудниками она начала проводить психоанализ двухлетних детей, по отношению к которым нельзя применить метод свободных ассоциаций, поскольку они еще плохо владеют речью и не обладают рефлексией. Поэтому Клейн

использовала игру в куклы в качестве заместителя свободных ассоциаций взрослых. Дочь З. Фрейда, Анна Фрейд, в то время работала в основном с детьми младшего школьного и подросткового возраста. В своей психоаналитической практике она дополнила обычный подход «через речь» изучением невербального поведения ребенка. **А. Фрейд** также считала, что игра детей может стать отправной точкой для исследования скрытых переживаний ребенка. Позднее, уже в США, метод интерпретации детской игры был использован для диагностических целей. Начиная с середины 1930-х гг. в зарубежной психологии игровая терапия стала стандартной процедурой детской психоаналитической практики. Так методы психоанализа включились в экспериментальное изучение детского развития.

В понимании отношений «ребенок — взрослый», «ребенок — общество» З. Фрейд наметил основные ориентиры. Согласно Фрейду, общество — источник всевозможных травм (рождения, отнятия от груди и т.п.). На этой основе возникла теория развития как теория детских травм. По Фрейду, отношения «ребенок — взрослый», «ребенок — общество» с самого начала антагонистические. Отсюда и возникает проблема включения ребенка в общество — проблема социализации личности. Проблему социализации ребенка в системе антагонических отношений между ребенком и обществом решают американские психологи Н. Миллер, Дж. Доллард, К. Халл и др.

В классическом бихевиоризме проблема развития ребенка специально не акцентрируется — существует лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды. По признанию Миллера и Долларда, моделью среды для американского психолога служит лабиринт, так как лабиринтная методика моделирует отношения между организмом и средой. Однако перенести модель отношений организма и среды на социальное поведение человека непросто. Американские ученые попытались преодолеть эти трудности на основе синтеза бихевиоризма и психоанализа.

Американская психология развития готовилась к восприятию психоанализа постепенно. С совершенствованием нормативных исследований все более актуальной становилась необходимость включения в детское развитие мотивационных и эмоциональных переменных. Стремление клиницистов понять, как развивается личность, делало эту потребность еще более напряженной, а использование

З. Фрейдом понятия «драйв» (здесь в значении *либидо*) облегчило объединение поведенческой теории К. Халла с элементами психоаналитических наблюдений мотивационного развития в детстве. Это объединение и составило основу того, что Миллер и Доллард называли *теорией социального научения*.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием (И.П. Павлов) и оперантным научением (Б. Скиннер) существует также научение путем имитации, подражания (А. Бандура). Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая — третья — форма научения. С самого начала надо подчеркнуть, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма, а также отметить некоторые важные частные достижения этой концепции. Так, **А. Бандура** правильно и своевременно выступил против произвольного переноса данных, полученных на животных, на анализ человеческого поведения.

Р. Сирс предложил принцип *диадического анализа* развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, многие свойства личности первоначально формируются в так называемых диадических ситуациях. Диадические отношения — это отношения ребенка и матери, учителя и ученика, отца и сына и т.п. По мнению Сирса, нет строго фиксированных и неизменных черт личности (например, агрессивности или доброжелательности), соответствующее поведение всегда зависит от личностных свойств другого члена диады.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах. Изучив в разных культурах способы ухода за младенцами (кормление, уход, укладывание спать, а позже — приучение к опрятности) и игры детей, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

У. Бронфенбренер выдвинул идею о том, что результаты коротких лабораторных экспериментов с детьми должны быть проверены в длительных исследованиях естественного хода детского развития, в которых следует учесть факторы воспитания в семье и взаимоотношения в группе сверстников.

Непосредственное психоаналитическое изучение ребенка в американской психологии также имеет длительную историю, которая связана с именем **Э. Эриксона**. Анализ детских игр, проведенный Эриксоном, его наблюдения за развитием детей в двух резервациях американских индейцев, а также исследование биографий известных исторических личностей привело его к созданию *концепции жизненного пути личности*. Сравнение воспитания детей в индейских племенах с воспитанием белых американских детей позволило ему сделать вывод, что в каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей, который всегда принимается матерью как единственно правильный. Однако этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество (племя, класс или каста), в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать. Из этих соображений вытекает идея Эриксона о групповой и личной идентичности. Все детство человека — от рождения до юности — рассматривается им как длительный, двадцатилетний период формирования зрелой психосоциальной идентичности, в результате которого человек приобретает субъективное чувство принадлежности к своей социальной группе, понимание тождественности и непрерывности своего индивидуального бытия.

Э. Эриксон — последователь З. Фрейда, однако, по признанию современников, он расширил фрейдовскую концепцию, вышел за ее рамки. Вслед за Фрейдом он принимает неосознанную мотивацию, но посвящает свои исследования главным образом процессу социализации, включению ребенка в общество. Однако и по этой концепции общество оказывает влияние на развитие личности по бихевиористской модели — по принципу «плюс-минус — подкрепление». Если индивид оправдывает надежды общества, он включается в него, если нет — отвергается.

2.7. Подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка

Постановка вопроса о фундаментальной основе развития, о том, что главное — ассоциация, подкрепление, инстинкт или таксис, также послужила толчком для разносто-

ронних исследований раннего онтогенеза животных и человека. Идеи З. Фрейда, К. Лоренца, Ж. Леба, Ч. Шеррингтона впитывались американскими учеными и разрабатывались далее для объяснения буквально лавины фактов о сензитивных, критических периодах онтогенетического развития. Но каждый раз перед учеными представала лишь одна сторона факта.

Американского зоолога **Т. Шнейрлу** соотечественники считают основателем современной американской сравнительной психологии. Еще в 1930-х гг. он высказал идеи, намного опередившие свое время. Шнейрла провозгласил, что изучение развития — это изучение живого организма, оно требует изучения целостного организма и его интегрированных процессов. Он подчеркивал, что исследование любого поведенческого акта должно начинаться с анализа активности в аспекте биосоциальной организации индивида, структуры группы, к которой индивид принадлежит, и природы взаимодействия, в котором проявляются акты его поведения.

Т. Шнейрла развил *концепцию двухфазных механизмов адаптивного поведения*, согласно которой на каждом уровне организации имеются реакции приближения к стимулу и удаления от него. Механизм, обеспечивающий приближение, способствует добыванию пищи, отысканию убежища, спариванию; механизм, обеспечивающий удаление, помогает регуляции защиты, бегства и др. Это простейшие реакции мотивированного поведения животного. Их возникновение зависит от интенсивности стимула. Стимулы высокой интенсивности вызывают реакции удаления от источника стимуляции, а стимулы низкой интенсивности — реакции приближения к этому источнику. Основная линия эволюции, несомненно, устлана «останками видов», которые слишком далеко отклонились от этих путей и правил эффективной адаптивной взаимосвязи реакций и внешних условий, писал Шнейрла.

У всех животных: низших — на протяжении всей жизни, высших — на ранних стадиях онтогенеза, приближение и удаление зависят от генерализованных эффектов, регулируемых энергией стимула, а не от того, что этологи называют инстинктами и регулирующими их врожденными механизмами. Новорожденные котята находят мать с помощью реакций на исходящие от нее термальные и тактильные стимулы; муравьи следуют друг за другом, приспосабливая свои дви-

жения к стимульному полю, в котором преобладают слабые ольфакторные и тактильные воздействия.

Представление о том, что стимул сам по себе вызывает реакцию, неадекватно (если это понимать обобщенно) для любого животного на любой стадии развития. Используя понятие «врожденный реализующий механизм», этологи не учитывают изменения стимула в ходе онтогенеза. Эти идеи Шнейрла направляет как против этологов, так и против сторонников классического бихевиоризма.

Исследования по сенсорной депривации показывают, по мнению Шнейрлы, что постоянная афферентная стимуляция, поддерживающая метаболические процессы, существенные для всех видов деятельности — от гнездования до решения задач, — первичная потребность организма. Исследования на кошках показали, что постоянное присутствие комплекса химических и тактильных стимулов от гнездового окружения и связи с матерью и собратьями, начиная с момента рождения, необходимы для нормального развития. Все их последующее развитие строится на основе селективного научения.

У новорожденных млекопитающих эти ранние двухфазные процессы физиологического порядка, возбуждающиеся в соответствии с величиной стимула, обеспечивают основу для последующего индивидуального развития.

В соответствии с теорией двухфазных процессов Шнейрла объясняет, например, развитие улыбки у новорожденного ребенка. Анатомы установили существование двух антагонистических систем лицевой мускулатуры у млекопитающих: одна поднимает уголки губ, другая опускает их. Поведенческие данные говорят о том, что поднимающая система имеет более низкий порог возбуждения, чем опускающая. При помощи стимула низкой интенсивности можно получить «механическую улыбку», при более высокой интенсивности — различные гримасы, гораздо шире затрагивающие лицевую мускулатуру.

Ранняя реакция ребенка — это реакция-гримаса, физиологически вынужденная реакция на стимул высокой интенсивности; «социальная улыбка» возникает только после длительного развития. Тем не менее эту реакцию могут вызывать разнообразные стимулы (легкое поглаживание грудной клетки, слабые прикосновения возле уголков губ, даже интероцептивные изменения после принятия пищи — «газовая улыбка»), но все они обладают общим свойством — низ-

кой интенсивностью. Этот процесс постепенно специализируется благодаря обусловливанию, где безусловным стимулом служит возбуждение лицевых нервов стимуляцией низкой интенсивности.

Улыбка, сначала возбуждаемая тактильными стимулами, затем регулируется визуальными стимулами низкой интенсивности, когда зрительное восприятие достигает достаточного совершенства.

Визуальный эффект вначале очень генерализован и распылен, но со временем он становится более специфическим. Меняется и сама форма улыбки — от быстротечной гримасы первых трех месяцев, нечетко отличающейся от общей «лицевой активности», до более явного ее выражения. Далее появляется «социальная улыбка», обращенная к знакомым лицам, но это происходит в результате научения, в значительной степени зависящего от обстановки, в которой происходит развитие.

В поисках внутренних механизмов развития Шнейрла игнорировал качественную грань между животным и человеком.

В отличие от американской психологии, которая, по существу, остается психологией научения, европейские психологи (З. Фрейд, Ж. Пиаже, К. Левин, А. Валлон, Х. Вернер) на основе созданных ими оригинальных методов исследования разрабатывали новые подходы к пониманию психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения.

Ж. Пиаже и его последователи создали одно из наиболее плодотворных направлений в изучении психического развития ребенка — Женевскую школу генетической психологии. Психологи этой школы изучают происхождение и развитие у ребенка интеллекта. Для них важно понять механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для этой цели в качестве основного метода используется известный прием Пиаже, который ориентирован не на фиксацию внешних особенностей поведения ребенка и поверхностное содержание его высказываний, а на те скрытые умственные процессы, которые приводят к возникновению внешне наблюдаемых феноменов. Его метод получил название *метода клинической беседы.* Работы Пиаже и его учеников показали, что развитие интеллекта ребенка состоит в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.

Своеобразие развития психики ребенка психологи Женевской школы связывают с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действиям ребенка с предметами. Внешние материальные действия ребенка (до двух лет) первоначально выполняются развернуто и последовательно. Благодаря повторению в разных ситуациях действия схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, речь и др.) уже в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. В младшем школьном возрасте системы взаимосвязанных действий превращаются в умственные операции. Порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от внешних и внутренних факторов, и прежде всего от социальной и культурной среды, в которой живет ребенок. Согласно Пиаже законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания.

Современник Ж. Пиаже и его постоянный оппонент французский психолог **А. Валлон** высоко ценил его работы за то, что в них была сделана попытка преодолеть традиционный, чисто описательный подход к психическому развитию ребенка и предложено генетическое объяснение ярких феноменов детского развития. Пиаже отказался рассматривать ощущения в качестве единицы анализа психической жизни. По его мнению, такой единицей должно стать движение, а точнее, действие. Эти представления легли в основу создания нового направления в исследовании развития психики ребенка.

Однако это направление в психологии, естественно, не могло решить всех проблем и во многих отношениях было ограниченным. Валлон не нашел в концепции Пиаже ответа на вопрос, как и когда движения, моторные схемы в ходе развития ребенка превращаются в сознание, хотя, как известно, Пиаже пытался ответить и на этот вопрос, наметив последовательность стадий развития от простых рефлекторных движений до сложных интеллектуальных операций. Фактически он руководствовался принципом «после этого — значит по причине этого». Валлон сразу же заметил ошибку: увидеть в генетическом процессе его этапы еще не означает объяснить сам процесс. Кроме того, в концепции Пиаже моторные схемы и связи между ними соотносились с логическими системами, а они, как отметил Валлон, отражают гос-

подствующие идеи какой-либо научной школы или исторической эпохи. Недостатки теории Пиаже, по мнению Валлона, — недостатки любой психологии, которая ограничивается изучением отдельного индивида вне конкретных условий его жизни. По убеждению Валлона, нельзя преодолеть трудности традиционной психологии, если искать факторы психической жизни только в индивиде.

Принципиальная методологическая установка Валлона — необходимость изучения конфликтов, противоречий, антиномий в ходе развития ребенка, ибо «познание с самого начала и по своему существу должно сталкиваться с противоречиями и преодолевать их». Поэтому, с точки зрения Валлона, при изучении развития психики важно акцентировать внимание не столько на сходстве и подобии процессов, сколько на различиях между ними. Более того, для разрешения противоречий важно даже углубить различия между явлениями, чтобы лучше понять причины и условия их взаимосвязи и переходов от одного состояния к другому.

Одно из ключевых противоречий психического развития состоит в соотношении души и тела, т.е. биологического, органического, телесного — и психического; и в том, как происходит переход от органического к психическому. По мнению Валлона, психика не может быть сведена к органике и в то же время не может быть объяснена без нее. Для того чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, Валлон рассматривает четыре понятия: эмоция, моторика, подражание, социум.

Подобно либидо у З. Фрейда, эмоции у Валлона в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы переливание одного в другое. Например, крик новорожденного — первоначально физическая реакция. Под влиянием взрослых социальное как бы «перехватывает» физиологическое, чтобы оно стало психическим. То же самое можно сказать и об улыбке младенца. Будучи первоначально проявлением «вегетативного благополучия» ребенка, она связывает ребенка с его окружением, и прежде всего с матерью. Улыбка соответствует потребностям, возникающим между ребенком и матерью, будучи их «непосредственным органом».

В концепции Валлона понятие «эмоция» тесно связано с понятием «движение». У маленького, еще не умеющего говорить ребенка движения тела уже могут свидетельствовать о психической жизни. По мнению Валлона, среди разных форм или функций движения одна функция прямо касается выражения эмоций — тоническая, или постуральная. Другая функция движения — кинетическая, или клоническая, направлена на внешний мир. Благодаря ей осуществляются локомоции, схватывание, манипуляции. В отличие от кинетических реакций тонус, который проявляется в позах, — это экспрессивное средство выражения собственных переживаний ребенка и его отношения к другим людям. Период чистой импульсивности, недифференцированности движений ребенка сменяется эмоциональной стадией, когда, по образному выражению Валлона, само движение есть экстериоризированная эмоция.

Дифференциация моторных функций наступает под влиянием поведения взрослого, удовлетворяющего потребности ребенка. Анализ дифференциации и координации движений как сложной системы взаимодействия моторных функций позволил Валлону выделить психомоторные типы развития ребенка, что составило основу дифференциальной психологии. Связь эмоции с движением показывает, что психика рождается из органических реакций благодаря социальным запечатлениям.

Другой большой переход в онтогенезе психики — это переход от действия к мысли. По мнению Валлона, он возможен благодаря подражанию. Валлон подошел к анализу этого феномена диалектически. Для того чтобы понять, как возможен переход от действия к мысли, от плана сенсомоторных приспособлений к плану сознания, нужно найти такое условие, при котором первичная сенсомоторная слитность поведения и первичная слитность субъекта и объекта разрываются. Источник, который формирует план субъективности, план представления, лежит не во взаимоотношениях с физическим миром, а во взаимодействии с окружающими людьми. «Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода — действия по подражанию, по образцу действия других людей», — писал Валлон. «Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая

усваивается, ассимилируется субъектом. Такого рода действия и замечательны тем, что, относясь к внешнему предметному миру, они, однако, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения и поэтому уже не выражают первичной слитности с ним, характерной для сенсомоторных приспособительных актов», — подчеркивал он.

Таким образом, на примере имитации видна связь социума и психики ребенка. Валлон считал, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного ничего сделать самостоятельно. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Поэтому, с точки зрения Валлона, человеческий ребенок есть существо социальное генетически, биологически. Социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное уже включено в биологию как абсолютная необходимость.

Такой подход отличает концепцию А. Валлона от крайне биологизаторской концепции З. Фрейда (социального в природе человека нет) и от крайне социологической концепции Э. Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается).

Сравнивая концепции А. Валлона и З. Фрейда, известный французский психолог, ученик и последователь Валлона Р. Заззо подчеркивал сходство и различие научных концепций Фрейда и Валлона. И для того, и для другого психика на всех своих уровнях порождается биологическими процессами. Оба — и Валлон, и Фрейд — эволюционисты, которые описывают генезис психики; и тот и другой видят амбивалентность, конфликты, преодоление которых обеспечивает переход от органических структур к личности. Наконец, и тот и другой признают роль общества. Однако здесь же коренится и глубокое различие. Роль общества для Фрейда состоит в том, чтобы подавлять, обуздывать инстинктивные влечения. Для Валлона общество — это консубстанция организма; противопоставление индивида обществу невозможно. Нельзя понять психическую жизнь иначе, чем в форме реципрокных отношений биологического и социального. Иначе, чем Фрейд, Валлон понимает основу психической жизни: понятие сексуальности он заменяет понятием инфантильной эмоциональности.

Валлон никогда не отрицал роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создает последовательность типов и уровней активности. Но для созрева-

ния необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и имитации, в природе самого человеческого организма. Таковы, например, круговые реакции, впервые описанные Дж. Болдуином и подробно изученные Ж. Пиаже.

Согласно А. Валлону онтогенез не воспроизводит филогенез, как еще продолжал думать З. Фрейд. Для Фрейда путь развития детерминирован самой жизнью: существует судьба, и судьба – это тело. Для Валлона судьбы нет. Биология и общество – необходимые условия развития, но только лишь условия. Потребности новорожденного становятся потребностями другого, взрослого человека, и это открывает путь свободному и прогрессивному развитию ребенка. Детство человека, безусловно, есть продукт эволюции, но оно объясняется также средой, в которой развивается ребенок. Благодаря техническому прогрессу, навязывающему индивиду способность думать и чувствовать, ребенок находится на одном уровне с цивилизацией. Именно поэтому биогенетический закон не действует.

Концепция психического развития ребенка, созданная Валлоном, интересна для нас тем, что в ней намечены стадии развития личности. Как уже было сказано, первые формы контакта ребенка со средой носят аффективный характер, последствием которого, по словам Валлона, служит «не сочувствие, а соучастие». В этот период ребенок полностью погружен в свои эмоции и благодаря этому сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Он не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей, от каждого отдельного человека.

Как же ребенок начинает различать то, что ему не принадлежит, что исходит извне? Поведение ребенка в этот период показывает, что он постоянно чем-то занят: общается с другими детьми и взрослыми, играет, постоянно меняясь ролями с партнером. Но при этом он еще не может отличать действия партнера по игре от своих собственных. Все эти действия для ребенка остаются пока лишь двумя пригнанными друг к другу частями одного целого. Валлон иллюстрирует это многочисленными примерами, например, такими, как «катание шара», «ку-ку», «прятки».

К трехлетнему возрасту такое слияние ребенка и взрослого, по словам Валлона, неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка ко мно-

гим конфликтам. Он противопоставляет себя окружающим, невольно оскорбляет их, так как хочет испытать собственную независимость, собственное существование. Этот кризис, по мнению Валлона, необходим в развитии ребенка. «Если его стараются сгладить, он может проявляться у ребенка в мягкой снисходительности или известном чувстве ответственности. При сильном противодействии он может привести к обескураживающему безразличию или мщению исподтишка. Одерживая же победы слишком легко, ребенок становится склонным к самовосхвалению, как бы забывая о существовании других и замечая лишь самого себя» (Валлон А., 1967). Валлон приводит исключительно интересные наблюдения, свидетельствующие о том, что с этого момента ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Важное условие для осознания себя — «присутствие ребенка перед зеркалом». «Удвоение тела — действие, благодаря которому осуществляется развитие психологического «Я» ребенка», — писал Валлон.

За фазой противопоставления окружающему следует, по Валлону, фаза более позитивного персонализма, проявляющаяся в двух разных периодах, которые характеризуются интересом ребенка к самому себе («возраст грации») и глубокой, необратимой привязанностью к людям. Поэтому воспитание ребенка в этом возрасте «должно быть насыщено симпатией». Если ребенка в этом возрасте лишить привязанности к людям, то «он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний или у него наступит психическая атрофия, след от которой сохраняется в течение всей жизни и отражается на его вкусах и воле».

В период от 7 до 12—14 лет личность становится еще более самостоятельной. С этого времени дети наряду со взрослыми стремятся к созданию своеобразного равноправного общества. «Теперь ребенок не оценивается по какому-либо одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей. Напротив, ребенок постоянно перемещается из одной категории в другую. И это не просто фактическое положение, как было раньше, но положение, фиксируемое в понятии и осознаваемое. Ребенок узнает себя как средоточие различных возможностей». Осознание ребенком своей личности, по словам Валлона, находится в «категориальной фазе».

В подростковом возрасте «личность как бы выходит за пределы самой себя. Личность пытается найти свое значение

и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной. Она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими. Вместе с этим новым шагом в развитии, — говорит Валлон, — заканчивается та подготовка к жизни, которую составляет детство».

Психическое развитие ребенка, переходя от этапа к этапу, представляет собой единство как внутри каждого этапа, так и между ними, поэтому, пишет Валлон, «фрагментарное изучение ребенка противоестественно». Такой подход к развитию требует соответствующего метода изучения ребенка. Валлон выявлял закономерности детского развития с помощью сравнительного патопсихологического метода, основанного на тонких наблюдениях нормы, различных отклонений и задержек развития. Он прямо признавал, что нормальный ребенок раскрывается в ребенке патологическом.

Анализ стадий развития личности в онтогенезе неизбежно приводит к новым вопросам, которые обсуждаются на протяжении полувека. Почему организм, хорошо адаптированный на одной стадии развития, переходит к следующей? Каким образом развивающийся организм изменяется качественно и при этом сохраняет свою идентичность? Развитие — скачкообразный или непрерывный процесс?

Теоретические основания для ответа на эти вопросы содержатся в ортогенетической концепции **Х. Вернера**. Согласно словарному определению *ортогенез* — теория развития живой природы, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, признает идею изначальной целесообразности в природе. Ортогенетическая концепция в психологии пытается охватить в целом психическую жизнь и ее развитие. С этой целью Вернер осуществил сравнительный анализ разных направлений эволюции: филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Всюду, где есть жизнь, подчеркивал он, происходит рост и развитие, поэтому психология отдельной личности и человеческой расы, психология животного и ребенка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют генетическую основу. Сравнение фактов, полученных в разных областях исследования, позволит, по мнению Вернера, вывести общие законы развития, применимые для психической жизни в целом.

Сравнительный анализ онтогенеза, патогенеза, микрогенеза восприятия (на материале теста Роршаха) позволил

Вернеру сделать вывод, согласно которому развитие психики подчиняется общим и формальным законам. Однако кроме общих черт существуют специфические различия в субстрате сравниваемых феноменов. По его мнению, ошибка Ст. Холла состоит в том, что он искал идентичные стадии в онто- и социогенезе, хотя на самом деле существует лишь параллелизм. Вернер считал, что не правы и критики теории рекапитуляции, поскольку они полностью отрицают возможность сравнительной генетической психологии как науки. Как подчеркивал Вернер, параллели указывают лишь на сходство сравниваемых психических структур в общем и чисто формальном смысле, а в специфических механизмах развития должны существовать глубокие различия. К их числу относится, например, то, что ребенок растет и его психическая жизнь находится в процессе изменения, а взрослые люди, даже в примитивных обществах, уже полностью развиты, и их умственная жизнь зафиксирована, закреплена традициями. Кроме этого, ребенок, как правило, развивается вне детского мира, в чуждом ему мире взрослых, и то, чем он становится, является результатом «взаимодействия двух миров». Однако эти фундаментальные различия, подчеркивал Вернер, не исключают возможности сходства и генетических параллелей.

Сравнительный анализ подтверждает, что все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. В противном случае они не могли бы развиваться. Организм активно все принимает и исследует свойства среды, благодаря этому возникает физиологическое и (или) психическое развитие. Очевидно, что физиологические структуры могут только ассимилировать те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы. Подобным же образом психологические структуры могут только ассимилировать ту информацию и тот опыт, для которых они имеют соответствующую психическую систему.

Таким образом, строение организма селективно определяет характер его взаимодействия и результат его опыта. Этот опыт, в свою очередь, закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Именно такая обратная связь по существу ведет к качественному переходу от одной стадии к другой,

более прогрессивной. В этом, по Вернеру, заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий подготавливает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на каждой стадии развития отличается от другой, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении жизни. Когда эти взаимодействия благоприятны для организма, его организация остается стабильной. Когда же обратная связь от этих взаимодействий нарушает организм, тогда возникают условия для выведения его из равновесия и возрастает возможность его функциональной и структурной реорганизации.

Ключом к процессу развития, к пониманию стабильности и изменения в концепции Вернера служит идея взаимодействия, для описания которой он использует образ «актер — сцена», заимствованный у Я. Икскюля. Среда — это сцена, или объект для действия и развития организма, а организм — это актер, или субъект, на этой сцене. Следовательно, организм не просто реагирует на среду, он — оператор на своей сцене. Поэтому анализ развития требует исследований закономерных изменений в соотношении «актер — сцена» или же во взаимоотношении «субъект — объект», которые возникают в процессе прогрессивной или регрессивной эволюции.

Как утверждают X. Вернер и его американский последователь Б. Каплан, в ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии «сцена — актер» от сцены к актеру. На примитивной стадии развития «сцена», или психологическая среда, — первый инициатор взаимодействия. Хотя функциональные структуры организма определяют форму его поведения, это все же сравнительно пассивная реакция на внешнюю стимуляцию. На более высоких стадиях развития организм становится первичным инициатором взаимодействий, он все более предопределяет свое собственное поведение во взаимодействии. В этом смысле поведение «актера» становится спонтанным, активным воздействием на среду. Организм все более самостоятелен в выборе и определении характера своих действий; он все более и более активно создает само содержание «сцены» для удовлетворения своих нужд и целей.

Один из симптомов генетического сдвига в сфере отношений «актера» и «сцены», отраженных в онтогенезе, — сдвиг от наивного восприятия к критической оценке собы-

тий. Сдвиг в доминанте развития от биофизического давления «сцены» к конструктивной активности субъекта проявляется, например, в прогрессивной дифференциации примитивных эгоцентрических связей. Как известно, эгоцентрические взаимосвязи глобальны, организм не сознает различий между собой и средой. Примером может служить восприятие ребенком сновидений как внешних явлений. Отсутствие различия между видимым во сне и наяву обнаруживается также в психозе, у людей в примитивном обществе, у больного в состоянии деперсонализации. Все это явления так называемой «генетической первобытности».

Дифференциация примитивных взаимодействий в развитии сопровождается усилением интеграции «актера» со «сценой». Усиление дифференциации между субъектом и объектом, естественно, означает, что организм все менее и менее зависим от непосредственной конкретной ситуации, личность слабее связана со стимулом и меньше приводится в действие своим эмоциональным состоянием. Следствием такой свободы становится более ясное понимание целей, возможность выработки замещающих средств и альтернативных целей. Появляется бóльшая возможность для отсроченных и запланированных действий, что позволяет субъекту сделать лучший выбор и по-своему изменить ситуацию. Иными словами, субъект может манипулировать средой, а не только пассивно откликаться на нее. Следовательно, согласно Вернеру, на более высоких ступенях развития у человека наблюдается меньше тенденций объяснять мир исключительно с позиции собственных потребностей, углубляется оценка нужд других людей, возрастет понимание групповых целей.

Характеризуя общие направления умственного развития, Вернер выделяет следующие показатели функционального и структурного изменения этого процесса: переходы от синкретичности к дискретности, от диффузности к отчетливости, от ригидности к гибкости и от лабильности к стабильности. Синкретичность, например, Вернер видит во многих исходных примитивных системах умственной жизни: и в области эмоциональных процессов в период младенчества, и в области восприятия, и в процессах воображения, и в функционально недифференцированных субъект-объектных отношениях. Развитие, или ортогенез, по Вернеру, заключается в возрастании функциональной дискретности, отчетливос-

ти, гибкости и стабильности как внутри системы, так и между системами.

Используя перечисленные формальные черты общего направления развития, Вернер пытается дать сравнительную оценку уровней развития, чтобы показать, на каком уровне — относительно примитивном или довольно высоком — действует организм. Такая оценка должна включать по крайней мере три фактора: 1) определение наиболее характерных показателей процесса развития; 2) определение системы действий, которые составляют анализируемое явление; 3) анализ формы частной умственной операции, вовлеченной в создание явления. Согласно идеям Вернера диагноз нельзя построить только на основе наблюдений за частными проявлениями в диапазоне способностей данного организма. Любое психологическое явление при научном рассмотрении должно классифицироваться на основе целостной перспективы развития организма. Его место отнюдь не неизменно. Если возникает новая перспектива в развитии, тогда одно и то же умственное явление может быть приписано самым различным уровням. Это означает, что деятельность ребенка, необразованного взрослого или шизофреника нельзя отождествлять с деятельностью на примитивных стадиях развития; нельзя также считать деятельность взрослого (образованного нормального человека) соответствующей теоретически более высокой стадии развития.

Сравнительный анализ умственного развития позволил Вернеру выделить три стадии умственного развития в прогрессивном конструктивизме биопсихологической эволюции: сенсомоторное, перцептивное и умственное развитие.

Вернер ясно не обозначает ни теоретические границы между этими стадиями, ни формальные критерии для установления их границ. Однако подчеркивается порядок их следования от предшествующих стадий сенсомоторного развития до конечной кульминации в стадию созерцательных, умственных операций. Ортогенетическая взаимосвязь трех основных стадий такова, что наиболее развитые созерцательные системы иерархически интегрируют более примитивные сенсомоторные и интуитивные системы при развитости в организме всех трех систем.

Основная теоретическая задача, решаемая Вернером, — раскрыть сравнительное развитие каждой психологической стадии от самого примитивного ее появления до наиболее

совершенных умозрительных форм. Согласно взглядам Вернера, процесс развития — это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному. Таков основной ортогенетический принцип Вернера, из которого следует, что стабильность поведения требует пластичности, гибкости ответа, чтобы сохранить функциональное равновесие организма при изменчивых ситуациях. Однако гибкость несвойственна примитивной системе действий. Это значит, что примитивные системы никогда не могут быть достаточны для адаптации.

Там, где в ходе развития происходят изменения, новая функция возникает вначале из старых, существующих форм, но рано или поздно начинается их движение к развитию новых форм, которые имеют более специфический характер; появляется форма, которая способна лучше обслуживать новую функцию, чем старая форма. При развитии организма более примитивные системы не исчезают полностью, а становятся сравнительно менее важными и менее заметными. Их удельный вес уменьшается, так как более сложные системы приобретают все более господствующее положение в жизни организма.

Низкие уровни функционирования подчинены более развитым уровням функционирования, но они могут выходить на передний план при особых внутренних или внешних условиях (например, в состоянии сна, патологическом состоянии, при интоксикации, в различных сложных жизненных условиях). В таких случаях можно наблюдать регресс, частичное возвращение к примитивным формам функционирования, прежде чем произойдет переход к операциям более высокого уровня. Это, согласно Вернеру, соответствует диалектическому принципу спиральности в развитии.

Из ортогенетического принципа следуют также некоторые важные стратегические идеи относительно исследования психического развития.

Для того чтобы начать изучение развития, нужна первоначальная теоретическая концепция — пусть предварительная, гипотетическая — относительно идеального конечного состояния или наиболее зрелой организации, которую может достичь организм в ходе своей жизни. Изменения в процессе развития — это не хаотические, а, скорее, направленные изменения. Поэтому для изучения и понимания процессов

психического развития необходимо вникнуть в его эпистемологическую цель. Полноценное объяснение генетического развития предполагает, согласно концепции Вернера, четкое понимание финальной детерминации, т.е. хорошее представление о состоянии умственного развития, к которому оно стремится и которое придает значение процессам изменения.

Другая стратегия состоит в исследовании первоначального психологического состояния организма, т.е. источника или материальной основы всего дальнейшего развития (законов саморегуляции и адаптации первоначальных функциональных структур организма).

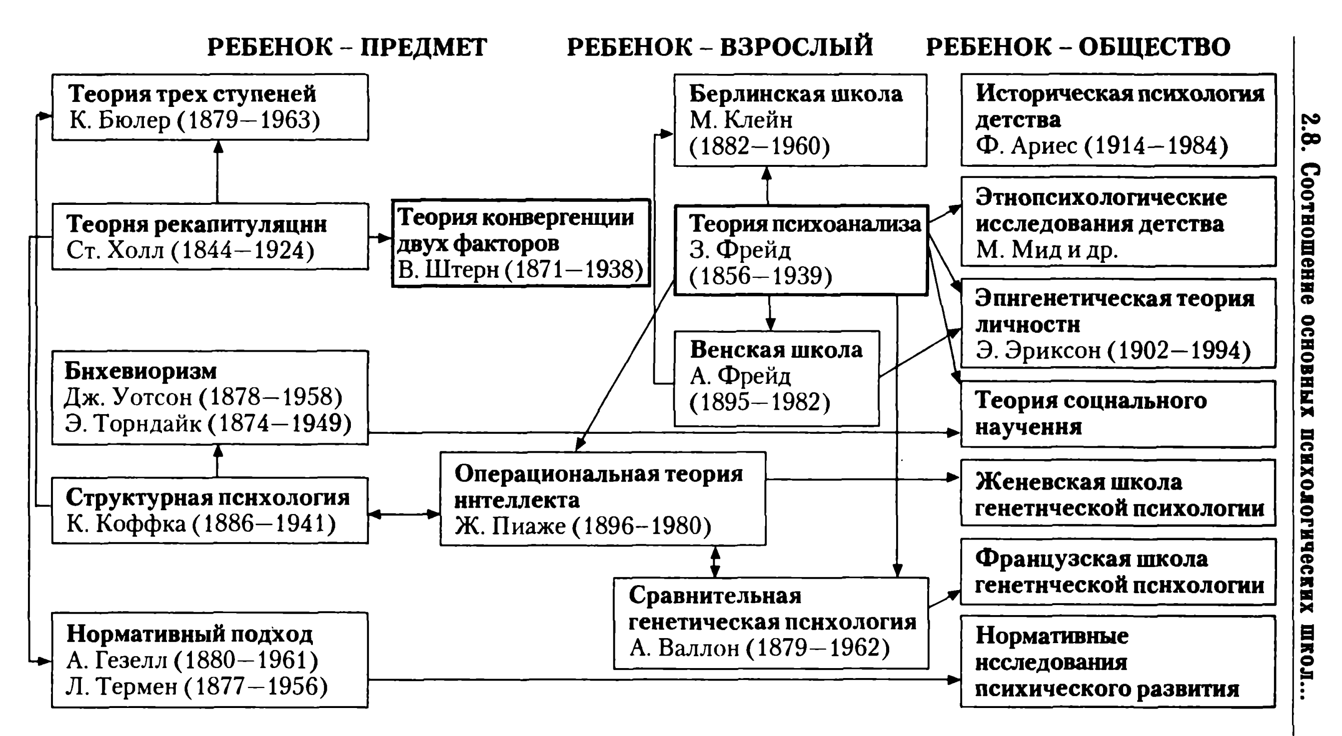
Первоначальная и наиболее развитая стадии психического развития составляют основу для понимания промежуточных форм. По мнению Вернера, два типа теоретического анализа — функциональный и структурный — ведут к организмическому целостному (системному) анализу, т.е. к сравнительному анализу психических явлений в разных вариантах, в которых протекает развитие.

2.8. Соотношение основных психологических школ в детской психологии XX в.

Эволюция и взаимовлияния изложенных выше теоретических концепций и методов исследования детского развития в западной психологии (основные психологические школы в зарубежной детской психологии XX в.) отражены на рис. 4.

Можно видеть, что все рассмотренные теории были разработаны учеными одного поколения. Это указывает на то, что в данный общественно-исторический период существовала объективная необходимость в разработке общей теории развития. Однако единая концепция детского развития так и не была создана. Существует столько разнообразных концепций, сколько было крупных ученых.

При большом разнообразии подходов к проблеме детского развития степень проникновения в сущность этого процесса определяется введением в психологию новых методов исследования. Нетрудно проследить переход от наблюдения к констатирующему эксперименту в его разнообразных проявлениях (поперечные срезы, лонгитюд) и далее к сравнительному изучению развития в норме и патологии, в условиях разных культур, в прошлом и настоящем.



РЕБЕНОК – ПРЕДМЕТ
РЕБЕНОК – ВЗРОСЛЫЙ
РЕБЕНОК – ОБЩЕСТВО
Теория трех ступеней К. Бюлер (1879–1963)
Теория рекапитуляции Ст. Холл (1844–1924)
Теория конвергенции двух факторов В. Штерн (1871–1938)
Бихевиоризм Дж. Уотсон (1878–1958) Э. Торндайк (1874–1949)
Структурная психология К. Коффка (1886–1941)
Нормативный подход А. Гезелл (1880–1961) Л. Термен (1877–1956)
Операциональная теория интеллекта Ж. Пиаже (1896–1980)
Берлинская школа М. Клейн (1882–1960)
Теория психоанализа З. Фрейд (1856–1939)
Венская школа А. Фрейд (1895–1982)
Сравнительная генетическая психология А. Валлон (1879–1962)
Историческая психология детства Ф. Ариес (1914–1984)
Этнопсихологические исследования детства М. Мид и др.
Эпигенетическая теория личности Э. Эриксон (1902–1994)
Теория социального научения
Женевская школа генетической психологии
Французская школа генетической психологии
Нормативные исследования психического развития

Рис. 4

Эволюция учений шла по линии все более глубокого осмысления роли общества в развитии ребенка. Ранние теории рассматривали детское развитие в системе отношений «ребенок — предмет». З. Фрейд впервые показал, что развитие ребенка определяется противоречием между его врожденными потребностями и ограничениями, которые общество через взрослого накладывает на него. Практически все современные теории рассматривают психическое развитие в системе отношений «ребенок — общество», что свидетельствует о постепенном преодолении биогенетического принципа.

Теория Фрейда, которая занимает центральное положение в схеме, связывает и определяет направление основных современных концепций развития личности за рубежом.

Представим систематизацию современных направлений в изучении психического развития ребенка в XX в., которая включает в себя изучение развития ребенка в отечественной психологии. Основу такой систематизации составляют сферы человеческой жизни: мотивационно-потребностная, интеллект, поведение, сознание. Их развитие является предметом исследования в различных научных школах — психоанализе, бихевиоризме и теории социального научения, теории развития интеллекта, культурно-исторической теории. Основные направления исследования детского развития в XX в. представлены на рис. 5.

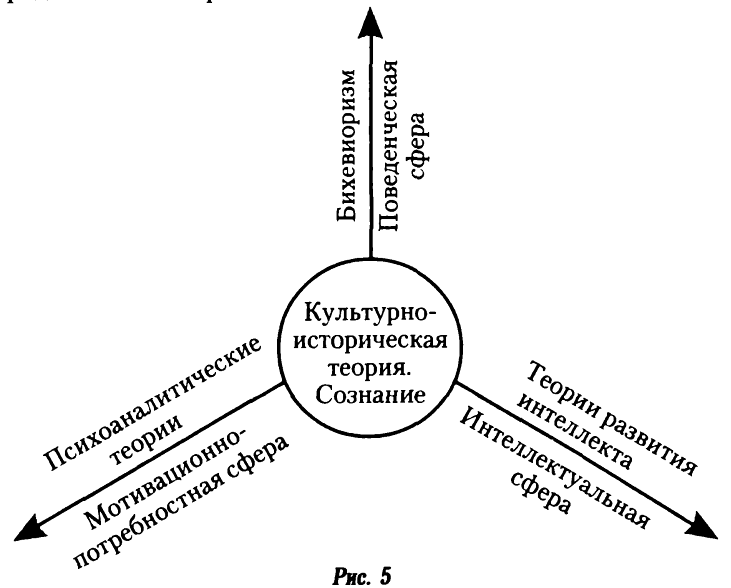


Рис. 5

Последующий анализ психического развития ребенка строится в соответствии с основными научными направлениями, представленными на рис. 5.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие подходы к решению вопроса о движущих силах психического развития вам известны?
2. В чем суть теорий преформизма?
3. Почему в истории психологии возникла необходимость в разработке теории конвергенции факторов среды и наследственности в психическом развитии?
4. Каково отношение бихевиористов к роли наследственных факторов в развитии человека?
5. Какие типы научения выделены в бихевиоризме?
6. В чем принципиальное различие между американской и европейской психологией развития?
7. Почему биогенетический принцип не раскрывает специфические особенности развития ребенка?
8. Назовите методы исследования, на которые опираются основные психологические теории.

Литература

Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.,1967.

Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 1. М., 1982.

Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.

Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1981. № 12.

Крейн У. Теории развития. СПб, 2002.

Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. М., 1988.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2004.

Глава 3

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Классический психоанализ Зигмунда Фрейда

В одной из старых книг о психоанализе приводятся слова А. Шопенгауэра о том, что человеческая душа — это тугой узел, который невозможно развязать. **Зигмунд Фрейд** — первый ученый, сделавший попытку распутать этот узел. Психоанализ возник как метод лечения, но почти сразу же был воспринят как средство получения психологических фактов, которые стали основой новой психологической системы.

Анализ свободных ассоциаций пациентов привел Фрейда к выводу, что болезни взрослой личности сводятся к переживаниям детства. Детские переживания, по Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т.п. Фрейд считал, что этот опыт оказывает неосознанное влияние на последующее поведение взрослого. Несмотря на то, что метод психоанализа был разработан на взрослых испытуемых и требует существенных дополнений для исследования детей, полученные Фрейдом данные указывают на определяющую роль детского опыта в развитии взрослой личности. Проводя исследования, Фрейд был удивлен неспособностью пациентов понимать значение своих воспоминаний, свободных ассоциаций и сновидений. То, что было ясно для самого Фрейда, пациенты решительно отрицали. Они думали и жили в одной системе координат, в то время как другой пласт их жизни — уровень бессознательного, крайне важный детерминант их поведения, отвергался ими как несуществующий. Только после многих психоаналитических сеансов

пациенты начинали понимать неосознанное значение того, что они говорят и делают. Именно эти крайне важные, неосознанные детерминанты поведения стали для З. Фрейда предметом исследования. Два открытия Фрейда — открытие бессознательного и открытие сексуального начала — составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В первые годы своей работы Фрейд представлял психическую жизнь состоящей из трех уровней: бессознательного, предсознательного и сознательного, которые отделены друг от друга полупроницаемыми перегородками. Это была *топографическая модель личности* (рис. 6).

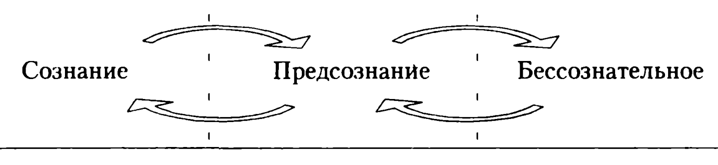


Рис. 6

Источником инстинктивного заряда, придающего поведению мотивационную силу, он считал *бессознательное*, насыщенное сексуальной энергией. Фрейд обозначил ее термином «либидо». Эта сфера закрыта от сознания в силу запретов, налагаемых обществом.

В *предсознательном* теснятся психические переживания и образы, которые без особого труда могут стать предметом осознания.

Сознание не пассивно отражает процессы, которые содержатся в сфере бессознательного, но находится с ними в состоянии постоянного антагонизма, конфликта, вызванного необходимостью подавлять сексуальные влечения. Первоначально эта схема и была приложена к объяснению клинических фактов, полученных в результате анализа поведения невротиков.

Позднее в работах «Я и Оно», «По ту сторону удовольствия» Фрейд предложил иную, *структурную модель человеческой личности*. Он утверждал, что личность состоит из трех основных компонентов: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений». Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм.

Эта часть личности выполняет роль критика и цензора. Если «Я» примет решение или совершит действие в угоду «Оно», но в противовес «Сверх-Я», то оно испытает наказание в виде чувства вины, укоров совести.

Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» — таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

Вытеснение означает непроизвольное устранение из сознания чувств, мыслей и стремлений к действию.

Проекция — это перенос на другое лицо своих аффективных переживаний любви или ненависти.

Регрессия — соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления.

Сублимация — один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная энергия переносится на виды деятельности, приемлемые для индивида и общества, в котором он живет.

В книге П. Куттера «Современный психоанализ» представлены два рисунка, на которых показано соотношение структур личности у человека в состоянии невротического расстройства, когда он находится в тисках между желанием и невозможностью его осуществить (рис. 7) и нормально развивающейся личности, открытой для взаимодействия с внешним миром (рис. 8).

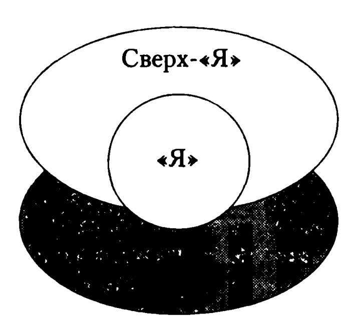


Рис. 7

Личность, по Фрейду, это динамическое взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. В психо-

анализе изучается природа этих сил и структуры, в соответствии с которыми это реципрокное взаимодействие осуществляется.

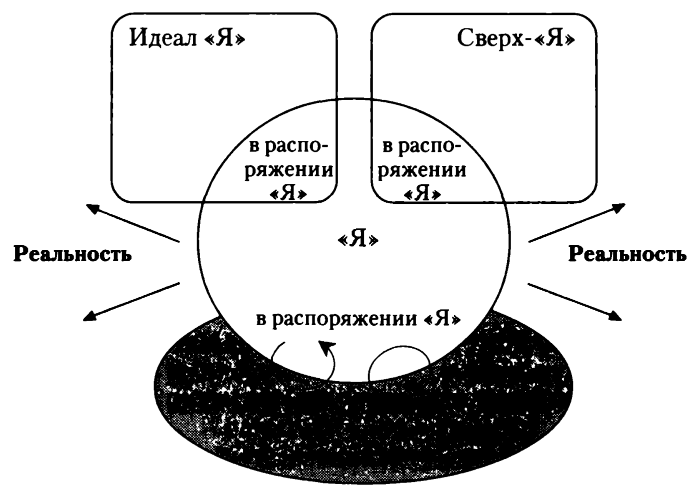


Рис. 8

Как же происходит нормальное развитие личности?

Динамика личности определяется действием инстинктов, а точнее говоря, влечений. *Влечение* — это действие, вызывающее удовольствие. Оно состоит из четырех компонентов:

1) побуждение;

2) цель, т.е. достигнутое удовлетворение;

3) объект, с помощью которого цель может быть достигнута;

4) источник или часть тела (эрогенная зона), где побуждение возникает.

Одно из основных положений психоаналитического учения о развитии личности заключается в том, что сексуальность и есть основной человеческий мотив. Важно подчеркнуть, что Фрейд трактовал сексуальность очень широко. По его мнению, это все то, что доставляет телесное удовольствие. Для маленького ребенка это ласки, прикосновения, поглаживания тела, обнимания, поцелуи, удовольствие от сосания, освобождения кишечника, теплой ванны и многое другое, без чего невозможна жизнь и что каждый младенец постоянно в той или иной мере получает от матери. В дет-

стве сексуальные чувства очень общи и диффузны. Инфантильная сексуальность предшествует сексуальности взрослой, но никогда не определяет полностью сексуальные переживания взрослого.

Сексуальные влечения, по Фрейду, носят амбивалентный характер. Существуют инстинкты жизни и смерти, следовательно, личности изначально свойственны конструктивные и деструктивные тенденции.

В соответствии со своей сексуальной теорией психики Фрейд все стадии психического развития человека сводит к стадиям преобразования и перемещения по разным эрогенным зонам либидонозной, или сексуальной, энергии.

Эрогенные зоны — это области тела, чувствительные к стимулу; будучи стимулированы, они вызывают удовлетворение либидонозных чувств. Каждая стадия имеет свою либидонозную зону, возбуждение которой создает либидонозное удовольствие. Перемещение удовольствия от одной эрогенной зоны к другой создает последовательность стадий психического развития.

Таким образом, *психоаналитические стадии* — это стадии психического генеза в течение жизни ребенка. В них отражены развитие «Оно», «Я», «Сверх-Я» и взаимовлияние между ними.

1. *Оральная стадия (0–1 год)* характеризуется тем, что основной источник удовольствия, а следовательно, и потенциальной фрустрации, сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия состоит из двух фаз — ранней и поздней, занимающих первое и второе полугодия жизни. Она характеризуется двумя последовательными либидонозными действиями (сосание и кусание материнской груди). Ведущая эрогенная область на этой стадии — рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Сосание, по Фрейду, это тип сексуальных проявлений ребенка. Если бы младенец мог выразить свои переживания, то это было бы, несомненно, признание, что «сосание материнской груди есть самая важная вещь в жизни».

Сначала сосание связано с пищевым наслаждением, но через некоторое время становится либидонозным действием, на почве которого закрепляются инстинкты «Оно»: ребенок иногда осуществляет сосательные движения в отсутствие пищи, сосет свой большой палец. Этот тип наслаждения в трактовке Фрейда совпадает с сексуальным наслаждением и

находит предметы своего удовлетворения в стимуляции собственного тела. Поэтому данную стадию он называет аутоэротичной. В первое полугодие жизни, считал Фрейд, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны. Можно предположить, что мир ребенка — это мир без объектов. Ребенок живет в состоянии первичного нарциссизма, не осознавая существования других объектов в мире. Глобальное базисное нарциссическое состояние — это сон, когда младенец ощущает тепло и не испытывает никакого интереса к внешнему миру. Во второй фазе младенческого возраста у ребенка начинает формироваться представление о другом объекте (матери) как существе, независимом от него. Можно заметить, что ребенок испытывает беспокойство, когда мать уходит или вместо нее появляется незнакомый человек.

Внутриутробное существование человека, по Фрейду, в противоположность большинству животных относительно укорочено; младенец появляется на свет менее подготовленным, чем детеныши животных. Тем самым усиливается влияние реального внешнего мира, развивается дифференциация «Я» и «Оно», повышаются опасности со стороны внешнего мира и чрезмерно возрастает значение объекта, который один может защитить от этих опасностей и как бы возместить утраченную внутриутробную жизнь. Этот объект — мать. Биологическая связь с нею вызывает потребность быть любимым, которая уже больше никогда не покидает человека. Разумеется, мать не может по первому требованию удовлетворять все желания младенца, при самом лучшем уходе ограничения неизбежны. Они и есть источник дифференциации, выделения объекта. Таким образом, в начале жизни различение между внутренним и внешним, согласно взглядам Фрейда, достигается не на основе восприятия объективной реальности, а на основе переживания удовольствия и неудовольствия, связанных с действиями другого человека.

Во второй половине оральной стадии, с появлением зубов, к сосанию добавляется кусание материнской груди, которое придает действию агрессивный характер, удовлетворяя либидонозную потребность ребенка. Мать не позволяет ребенку кусать свою грудь. Таким образом, стремление к наслаждению начинает вступать в конфликт с реальностью. По Фрейду, у новорожденного нет «Я». Эта психическая инстанция постепенно дифференцируется от его «Оно».

Инстанция «Я» — часть «Оно», модифицированная под прямым влиянием внешнего мира. Функционирование инстанции «Я» связано с принципом «удовольствия — отсутствие удовольствия». Как только что отмечалось, первое познание ребенком предметов внешнего мира происходит через мать. При ее отсутствии ребенок испытывает состояние неудовлетворенности и благодаря этому начинает различать, выделять мать, так как ее отсутствие для него есть прежде всего отсутствие наслаждения.

На этой стадии еще не существует инстанции «Сверх-Я», и «Я» ребенка находится в постоянном конфликте с «Оно». Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребенка на этой стадии развития как бы «замораживает» определенное количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Ребенок, который не получает достаточного удовлетворения своих оральных потребностей, вынужден продолжать искать замещение для их удовлетворения и поэтому не может успешно перейти на следующую стадию генетического развития.

Эти идеи Фрейда послужили толчком к изучению критических периодов, в течение которых складываются благоприятные условия для решения свойственной возрасту генетической задачи. Если она не решается, то ребенку гораздо труднее решать задачи следующего возрастного периода. Понятие «генетическая задача» было введено в психологию американским психологом Р. Хавигхерстом.

На оральной стадии фиксации либидо у человека, по мнению Фрейда, формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Уже на оральной стадии согласно его представлениям люди делятся на оптимистов и пессимистов.

2. *Анальная стадия (1–3 года)*, как и оральная, состоит из двух фаз. На этой стадии либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. Теперь детская сексуальность находит предмет своего удовлетворения в овладении функциями дефекации, выделения. Здесь ребенок встречается со многими запретами, поэтому внешний мир выступает перед ним как барьер, который он должен преодолеть, и развитие приобретает на этой стадии конфликтный характер. По отношению к личности ребенка теперь можно сказать, что пол-

ностью образована инстанция «Я» и она способна контролировать импульсы «Оно». «Я» ребенка научается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе, интериоризировать некоторые запреты. Таким образом начинает формироваться «Сверх-Я» ребенка как часть его «Я», где в основном заложены авторитеты, влияние родителей и взрослых людей в качестве воспитателей, которые играют очень важную роль в жизни ребенка. Особенности характера, формирующиеся на анальной стадии, по мнению психоаналитиков, — аккуратность, опрятность, пунктуальность, упрямство, скрытность, агрессивность, накопительство, экономность, склонность к коллекционированию. Все эти качества — следствие разного отношения ребенка к естественным, телесным процессам, которые были объектом его внимания во время приучения к опрятности еще на доречевом уровне развития.

3. *Фаллическая стадия (3—5 лет)* характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. До сих пор детская сексуальность была аутоэротичной, теперь она становится предметной, т.е. дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям. Первые люди, которые привлекают внимание ребенка, — это родители. Либидонозную привязанность к родителям противоположного пола Фрейд назвал «эдиповым комплексом» для мальчиков и «комплексом Электры» для девочек, определив их как мотивационно-аффективные отношения ребенка к родителю противоположного пола. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению Фрейда, ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх.

Разрешение, или освобождение, от эдипова комплекса совершается в конце этой стадии под влиянием страха кастрации, который, как считал Фрейд, вынуждает мальчика отказаться от сексуального влечения к матери и идентифицировать себя с отцом. Посредством вытеснения этого комплекса полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я». Именно поэтому преодоление эдипова комплекса играет важную роль в психическом развитии ребенка.

Таким образом, к концу фаллической стадии все три психические инстанции уже сформированы и находятся в постоянном конфликте друг с другом. Главную роль играет инстанция «Я». Она сохраняет память прошлого, действует на основе реалистического мышления. Однако эта инстанция должна теперь бороться на два фронта: против разрушительных принципов «Оно» и одновременно против строгости «Сверх-Я». В этих условиях появляется состояние тревоги как сигнал для ребенка, предупреждающий о внутренних или внешних опасностях. В этой борьбе механизмами защиты «Я» становятся вытеснение и сублимация. По Фрейду, самые важные периоды в жизни ребенка завершаются до пяти лет, именно в это время формируются главные структуры личности. По мнению Фрейда, фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, а в дальнейшем утрирование мужского поведения с усиленной агрессивностью.

4. *Латентная стадия (5—12 лет)* характеризуется снижением полового интереса. Психическая инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно»; будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. Если в этом возрасте в развитии ребенка эдипов комплекс еще не преодолен, то может возникнуть феномен, который психоаналитики описывают как «семейный роман». Ребенок в фантазии придумывает себе другую семью, например, он подкидыш или сын знатных родителей; он сам — законный сын, а его братья и сестры — незаконные.

5. *Генитальная стадия (12—18 лет)* характеризуется возвращением детских сексуальных стремлений. Теперь все бывшие эрогенные зоны объединяются и подросток, с точки зрения Фрейда, стремится к одной цели — нормальному сексуальному общению. Однако осуществление нормального сексуального общения может быть затруднено, и тогда в течение генитальной стадии можно наблюдать феномены фиксации или регрессии к той или иной из предыдущих стадий развития со всеми их особенностями. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которые вновь дают о себе знать, например, может вновь возникнуть эдипов комплекс, который толкает

юношу к гомосексуальности, предпочтительному выбору для общения лиц своего пола. Чтобы бороться против агрессивных импульсов «Оно», инстанция «Я» использует два новых механизма защиты. Это аскетизм и интеллектуализация.

Аскетизм — защитный механизм, используемый подростками для контроля над интенсивностью сексуальных влечений. Это отрицание, отказ себе в удовольствии; такой отказ может относиться к пище, сну, сексуальным удовольствиям; он совершается с видом — и чувством — полного превосходства, как будто в результате достигается что-то очень ценное.

Интеллектуализация — это излишне «умственный» способ переживания конфликта и его обсуждение без переживания связанных с ним аффектов; подросток сводит его к простому представлению в воображении и таким путем освобождается от навязчивых желаний.

Когда ребенок становится взрослым, его характер определяется процессом развития «Оно», «Я» и «Сверх-Я» и их взаимодействиями. Нормальное развитие, по Фрейду, происходит с помощью механизма сублимации, а развитие посредством механизмов вытеснения, регрессии или фиксации, рождает патологические характеры.

Описаны два наиболее ярких типа характера, формирующихся на этой стадии, — психическая гомосексуальность и нарциссизм. В психоанализе психическую гомосексуальность не всегда рассматривают как грубое половое извращение. Это могут быть такие формы поведения, в которых любовь к другому полу замещается товарищеской привязанностью, дружбой, общественной деятельностью среди лиц своего пола. Такие люди строят свою жизнь и поступки на основе предпочтения общества семье и создают тесные социальные связи в компаниях лиц своего пола. Второй тип сексуального характера — нарциссизм. Он характерен тем, что либидо личности отнимается от объекта и направляется на самого себя. Нарциссическая личность рассматривает себя как объект своих сексуальных стремлений; для нее внешние объекты удовольствия отступают на задний план, а главное место занимают самоудовлетворенность и самодовольство. Подобные люди направляют свое внимание преимущественно на себя, свои действия, свои переживания.

В работе «Я и Оно» Фрейд писал, что развитие «Я» идет от признания инстинктов к господству над ними, от подчинения — к их затормаживанию и что психоанализ является

инструментом, предназначенным для прогрессивного завоевания «Оно». Цель психоанализа — показать, каким образом разум может победить страсть.

В чем же еще секрет огромного влияния учения З. Фрейда на всю современную психологию вплоть до наших дней?

Во-первых, это динамическая концепция развития.

Во-вторых, это теория, которая показала, что для развития человека главное значение имеет другой человек, а не предметы, которые его окружают.

По словам американских психологов Дж. Уотсона и Г. Лидгрена, Фрейд был впереди своего века и подобно Ч. Дарвину разрушил узкие, ригидные границы здравого смысла своего времени, расчистил новую территорию для изучения человеческого поведения.

«Необычайное развитие учения З. Фрейда — мы не ошибемся, если назовем этот успех необычайным, — писал современник Фрейда О. Бюмке, — стало возможным только потому, что официальная наука была так далека от действительности; она, по-видимому, так мало знала о действительных душевных переживаниях, что желающему узнать что-нибудь о "душевной жизни" подавала камень вместо хлеба». «Старая "мозаичная" экспериментальная психология исследовала лишь отдельные элементы душевной жизни и мало занималась их функциональным единством в реальной человеческой личности; она почти не изучала ее поступков, поведения, сложных переживаний и динамики», — писал А.Р. Лурия.

Л.С. Выготский так оценивал историю психоанализа: «Идеи психоанализа родились из частных открытий в области неврозов; был с несомненностью установлен факт подсознательной определяемости ряда психических явлений и факт скрытой сексуальности... Постепенно это частное открытие, подтвержденное успехом терапевтического воздействия... было перенесено на ряд соседних областей — на психопатологию обыденной жизни, на детскую психологию... Эта идея подчинила себе самые отдаленные ветви психологии... психологию искусства, этническую психологию... Сексуальность превратилась в метафизический принцип... Коммунизм и тотем, церковь и творчество Достоевского... — все это переодетый и замаскированный пол, секс и ничего больше» (Выготский Л.С., 1982).

Выготский показал полезное и ценное, что есть в психоанализе, и лишнее, вредное в нем. Так, он писал: «Найденное

Фрейдом решение... я не объявил бы большим трактом в науке или дорогой для всех, но альпийской тропинкой над пропастями для свободных от головокружения». В России такие люди были — это И.Д. Ермаков, С.Н. Шпильрейн, В.Г. Шмидт и др.

3.2. Проблемы психологии развития ребенка в психоанализе

П. Куттер представил развитие психоанализа на протяжении XX в. в виде разветвленного дерева различных направлений; некоторые из них относятся к детской психологии. На основе двух открытий З. Фрейда — бессознательного и сексуального начала человеческого поведения — современники начали психоаналитическую работу с детьми. Если они акцентировали свое внимание на бессознательном в человеческой психике, то зарождалась *теория травм* (О. Ранк, М. Клейн). Если же в центре внимания ученых были сексуальные влечения ребенка, то создавалась *теория влечений* (З. Фрейд, А. Фрейд). В теории травм особую роль играет внешняя причина, в теории влечений доминируют внутренние мотивы. В первом случае ребенок — жертва внешних обстоятельств (раны, шока, потрясения), во втором случае ребенок — виновник, не умеющий и не желающий контролировать свои влечения. Обе теории продолжают разрабатываться до сих пор.

Во второй половине первого года жизни ребенок начинает выделять мать как объект, с которым связано удовлетворение его желаний. С этого момента возникает новая проблема в жизни ребенка: необходимо строить отношения с этим объектом. Как это происходит? Ответ на этот вопрос содержится в *теории объектных отношений*, которая в детской психологии представлена авторами различных научных концепций.

Дж. Боулби считал, что для маленького ребенка самое главное — это ненарушенная любовь матери. Благодаря ей между ребенком и взрослым складываются отношения привязанности. Последовательница Д. Боулби, известный детский психолог **М. Айнсворт** (Эйнсуорт) определяла *привязанность* как стремление к близости, при достижении которой человек обретает чувство безопасности и покоя.

В неблагоприятных условиях развития ребенком овладевает тревога, вызванная предстоящей разлукой, все его поведение выражает протест; он печален, он страдает.

Р. Шпиц (Спиц) в своих исследованиях опирался на эксперименты американских психологов, супругов Х. и Д. Харлоу, проводивших наблюдения за детенышами обезьян, которые воспитывались в лабораторных условиях с искусственными «матерями», сделанными из проволоки. От одной «матери» обезьянка получала еду, возле другой могла согреться и успокоиться. Оказалось, что уже детеныши обезьяны предпочитают «теплую мать»! Для описания отношений между матерью и ребенком Р. Шпиц ввел понятие *«аффективный диалог»*, которое, по его мнению, представляет собой нечто большее, чем привязанность младенца к матери. Аффективная взаимность побуждает младенца исследовать окружающий мир, способствует развитию познавательных процессов и двигательной активности.

Д. Винникотт говорил: «Нет такой вещи, как младенец». Любые высказывания о ребенке должны быть и высказываниями о его матери. Нельзя рассматривать ребенка как отдельного индивида, его следует изучать в системе диадических отношений. Привязанность младенца должна рассматриваться наряду с эмоциональным вкладом *«достаточно хорошей матери»*, которая способна эффективно «зеркалить» своего ребенка. Если мать почему-либо не в состоянии проявлять по отношению к ребенку удовольствие и радость, его развитие может пострадать. При разлуке с матерью ребенок использует *«переходный объект»* (любимую игрушку), который позволяет ему установить связь между прошлым и настоящим, старым и новым, помогает успокоиться.

Х. Когут дал новое направление психоанализу. З. Фрейд считал, что по мере развития личности либидонозная (психическая) энергия отрывается от ребенка и переносится на другой объект, который становится для ребенка источником удовольствия. Чем более полно произошло это перемещение, тем лучше, тем более здоровой и менее нарциссической будет личность. По мнению Когута, не вся либидонозная энергия должна направляться во внешний мир. Какая-то часть энергии должна сохраниться и быть направлена на развитие самости. Согласно *теории самости* для того, чтобы личность ребенка развивалась нормально, необходимо удовлетворение трех его базовых потребностей:

1) потребности в «отражении»: ребенок ждет от родителей ответа на вопрос: «Свет мой, зеркальце, скажи! Да всю правду доложи: Я ль на свете всех милее, Всех румяней и белее?»;

2) потребности в идеализации родительского образа: для ребенка важно знать, что хотя бы один из родителей является самым умным и сильным;

3) потребности быть похожим на других; если она удовлетворяется, то у ребенка развивается чувство социальной принадлежности, своего общественного статуса.

Э. Фромм различал первичный и вторичный нарциссизм. Первичный нарциссизм свидетельствует о самоуважении. Человек, неспособный по-настоящему любить себя, не любит и других. Человек, не способный любить других, не любит и себя. Вторичный нарциссизм, проявляющийся в повышенном интересе к своему телу, общем эгоцентризме, является не самовлюбленностью, а ненавистью к себе из-за отсутствия любви со стороны окружающих. Человек, испытывая любовь к окружающим, не истощается, а обогащается.

3.3. Развитие классического психоанализа в работах Анны Фрейд

Анна Фрейд — дочь Зигмунда Фрейда — продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. Получив педагогическое образование, она работала учительницей в школе для детей пациентов своего отца и с 1923 г. начала собственную психоаналитическую практику. А. Фрейд — автор многих трудов о закономерностях развития ребенка, трудностях, с которыми приходится сталкиваться при его воспитании и обучении; о природе и причинах нарушений нормального развития и путях их компенсации.

В работе «Норма и патология детского развития» (1965) А. Фрейд указала истоки психоаналитического интереса к детям. Она писала, что после выхода в свет книги ее отца «Три очерка по теории сексуальности» (1905) многие аналитики стали наблюдать своих детей и находить подтверждение всем отмеченным З. Фрейдом особенностям детского развития: детской сексуальности, эдипова и кастрационного комплексов. В этом направлении в 1920—1930-е гг. педагогический факультет Венского психоаналитического института

готовил воспитательниц детских садов и учителей. Тогда же известные ученые-психоаналитики (А. Айхорн, С. Бернфельд и др.) вели наблюдения за беспризорными детьми и юными правонарушителями. Во время и после Второй мировой войны эти исследования продолжались в специализированных учреждениях, где в центре внимания были наблюдения за младенцами и детьми раннего возраста, лишенными родителей. Большой вклад в разработку психоаналитического изучения детства внесли Р. Шпиц, Дж. Боулби, М. Риббл и др. Теоретические идеи развивали Э. Криз и Х. Гартман.

Следуя традиции классического психоанализа, А. Фрейд разделяет личность на ее устойчивые составные части: бессознательное, или «Оно», «Я», «Сверх-Я». Инстинктивная часть, в свою очередь, делится на сексуальную и агрессивную составляющие (психоаналитический закон биполярности). Развитие сексуального инстинкта определяется, как и в классическом психоанализе, последовательностью либидонозных фаз (оральная, анально-садистическая, фаллическая, латентная, или предпубертатная, пубертатная). Соответствующие фазы развития агрессивности проявляются в таких видах поведения, как:

• кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность) — оральная стадия;

• разрушение и жестокость (проявление анального садизма) — анальная стадия;

• властолюбие, хвастовство, зазнайство — фаллическая стадия;

• дисоциальные начала — предпубертат и пубертатная стадии.

Для развития инстанции «Я» А. Фрейд также намечает приблизительную хронологию развития защитных механизмов: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и др. Анализируя развитие «Сверх-Я», А. Фрейд описывает идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета. Каждая фаза развития ребенка, по мнению А. Фрейд, есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд считает, что, учитывая фазы, можно построить линии развития для бесконечного количества сфер детской жизни. Признанной заслугой А. Фрейд считается описание ею линии развития

кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линии развития физической самостоятельности; линии отношения к старшим и т.п. Особое внимание в психоанализе уделяется линии развития от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

С точки зрения А. Фрейд, не только выявление уровня развития, достигнутого по соответствующей линии, но и соотношение между всеми линиями позволяют поставить диагноз и дать рекомендации для решения практических вопросов детского воспитания. При этом, подчеркивала она, несоответствие, дисгармонию между различными линиями не следует рассматривать как патологическое явление, так как рассогласования в темпе развития, наблюдающиеся у людей с самого раннего возраста, могут быть всего лишь вариациями в пределах нормы. Ступени от незрелости к зрелости, а не хронологический возраст рассматриваются ею как показатели развития. Если рост происходит путем прогрессивного продвижения к более высокому уровню, то нормальное детское развитие, согласно взглядам А. Фрейд, идет скачками, не постепенно шаг за шагом, а вперед и снова назад с прогрессивными и регрессивными процессами в их постоянном чередовании. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад.

В отличие от классического психоанализа, изучающего прежде всего скрытые от сознания психические явления, А. Фрейд, одна из первых в детской психоаналитической традиции, распространяет основные положения З. Фрейда на сферу сознания, изучая инстанцию «Я» личности. Она рассматривает детское развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. А. Фрейд намечает основные компоненты процесса социализации.

1. *Переход от принципа удовольствия к принципу реальности.* Новорожденный, по ее мнению, знает лишь один закон, а именно — принцип удовольствия, которому слепо подчинены все его проявления. Однако для удовлетворения таких телесных потребностей ребенка, как голод, сон, температурная регуляция, младенец полностью предоставлен ухаживающему за ним взрослому. И если поиск удовольствия — «внутренний принцип» ребенка, то удовлетворение жела-

ний зависит от внешнего мира. С самого начала существует разрыв между желанием и возможностью его удовлетворить.

Мать исполняет или отвергает желания ребенка и благодаря этой роли становится не только первым объектом любви, но также и первым законодателем для ребенка. По мнению А. Фрейд, тот факт, что настроение матери оказывает на ребенка решающее влияние, принадлежит к самым ранним достижениям психоанализа, т.е. основополагающим выводам исследований взрослых пациентов. З. Фрейд писал: «Если ребенок был неоспоримым любимцем матери, то в его жизни сохраняются такие пленительные чувства, такая уверенность в успехе, какие нередко влекут за собой успех».

Наблюдения за детьми вновь подтверждают, что индивидуальные пристрастия и антипатии матери оказывают существенное влияние на развитие ребенка. «Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и что ею оживленнее всего приветствуется; процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или скрывает свое одобрение», — замечает А. Фрейд.

Несмотря на беспомощность, ребенку очень рано удается научиться проявлять определенные отношения к матери. Уже в этом раннем возрасте можно различать детей послушных, «хороших», легко управляемых и детей нетерпимых, своевольных, «тяжелых», которые буйно протестуют против каждого требуемого от них ограничения.

Чем самостоятельнее становится ребенок в отношении еды, сна и т.д., считает А. Фрейд, тем более отходят на задний план телесные потребности, уступая место новым инстинктивным желаниям. Ребенок стремится к их удовлетворению с тем же рвением, как прежде стремился к насыщению при чувстве голода. И снова он сталкивается с ограничениями, которые налагает на него внешний мир. Ребенок, естественно, стремится осуществить свои инстинктивные цели безотлагательно, не учитывая внешних обстоятельств, но это может стать опасным для его жизни, поэтому взрослый, хочет он того или нет, вынужден ограничивать ребенка. В результате этого несоответствия между внутренним и внешним, стремлением к удовольствию и учетом реальности все дети этого возраста, по выражению А. Фрейд, «запутаны» в постоянных сложностях внешнего мира и, естественно, непослушны, невежливы и упрямы.

По мнению А. Фрейд, шансы ребенка остаться психически здоровым во многом зависят от того, насколько его «Я»

способно вынести лишения, т.е. преодолеть неудовольствие. Для некоторых детей совершенно непереносима любая отсрочка или любое ограничение удовлетворения желаний. Они отвечают реакциями гнева, ярости, нетерпения; ничто не может их удовлетворить, любые замещения отвергаются ими как недостаточные. У других детей те же самые ограничения не вызывают такого возмущения. Интересно, что подобные установки, возникая очень рано, сохраняются на долгие годы. А. Фрейд характеризует ребенка как незрелого до тех пор, пока инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением таким образом, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении или отказе — на стороне внешнего мира. От этой моральной зависимости, которая для детства вполне нормальна, начинается длинный и трудный путь развития к нормальному взрослому состоянию, когда зрелый человек, становясь «судьей в своем деле», способен контролировать свои намерения, подвергать их рассудительному анализу и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить, отложить или превратить в действие. Такая моральная независимость — результат многочисленных внутренних столкновений.

В раннем детстве принцип удовольствия господствует без внутреннего сопротивления. У более старших детей он все еще владеет такими сторонами психики, как бессознательная и отчасти сознательная жизнь фантазий, сновидений и др. Тот, кто находится под властью принципа удовольствия, руководствуется в своих действиях исключительно стремлением к удовлетворению желаний. Лишь принцип реальности создает, по словам А. Фрейд, пространство для отсрочки, задержки и учета социального окружения и его требований. На этом основании можно предположить, что принцип удовольствия и дисоциальное, или асоциальное, поведение сплетены так же тесно, как принцип реальности и состоявшаяся социализация. Но все это не так просто, как кажется на первый взгляд.

А. Айхорн первым заметил, что беспризорные дети и юные преступники могут достичь высокой степени развития принципа реальности, не используя его для социализации. Переход от принципа удовольствия к принципу реальности — лишь предварительное условие социализации индивида. Продвижение к принципу реальности само по себе еще не дает никакой уверенности, что индивид будет следовать социальным требованиям.

2. *Выработка защитных механизмов против агрессивных импульсов «Оно»*. По мнению А. Фрейд, почти все нормальные элементы детской жизни, особенно такие, как жадность, корысть, ревность, пожелание смерти, толкают ребенка в направлении дисоциальности. Социализация — это защита от них. Некоторые инстинктивные желания вытесняются из сознания, другие переходят в свою противоположность (реакционные образования), направляются на другие цели (сублимация), сдвигаются с собственной персоны на другую (проекция) и т.д. С точки зрения А. Фрейд, между процессами развития и защитными процессами нет никакого внутреннего противоречия. Действительные противоречия лежат глубже, они — между желаниями индивида и его положением в обществе, поэтому гладкое протекание процесса социализации невозможно. Организация защитного процесса — это важная и необходимая составная часть развития «Я», но недостаточная.

3. *Становление и развитие психических процессов*. Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности не может наступить раньше, чем различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Только после того, как начнет функционировать память, действия ребенка смогут осуществляться на основе опыта и предвидения. Без контроля реальности не существует различения между внутренним и внешним, фантазией и реальностью. Только приобретение речи делает ребенка членом человеческого общества. Логика, разумное мышление способствуют пониманию взаимосвязи причины и следствия, а приспособление к требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением — оно становится осознанным и адекватным.

4. *Формирование механизмов для возникновения инстанции «Сверх-Я»*. Становление принципа реальности, с одной стороны, и мыслительных процессов с другой, открывает путь для новых механизмов социализации — таких, как *имитация* (подражание), *идентификация* (принятие роли), *интроекция* (принятие на себя чувств другого человека), способствующих образованию инстанции «Сверх-Я». Формирование эффективного «Сверх-Я» означает для ребенка решающий прогресс в социализации. Ребенок теперь способен не только подчиняться моральным требованиям своего социального окружения, но и «сам принимает в них участие и может чувствовать себя их представителем».

5. *Формирование инстанции «Идеал-Я».* Когда инстанция «Сверх-Я» формируется, она еще очень слаба и долгие годы нуждается в поддержке и опоре со стороны авторитетного лица (родители, учитель) — «Идеал-Я». Эта инстанция может легко разрушиться из-за сильных переживаний и разочарования в нем. Именно поэтому процесс социализации очень труден.

6. *«Шаги наружу».* Имитация, идентификация, интроекция — необходимые предварительные условия для последующего вступления в социальное сообщество взрослых. Далее должны быть сделаны новые шаги «наружу»: из семьи в школу, из школы в общественную жизнь. И каждый из этих шагов сопровождается отказом от личных преимуществ, от «индивидуально-внимательного» отношения к себе. Так, внутри школьного класса существует одинаковый порядок для всех учеников, хотя они как личности отличаются друг от друга. В общественной жизни все люди равны перед законом. «Законы жестки и безличны, и их нарушение приводит к легальным санкциям, независимо от того, какие жертвы для индивида означает их применение, облегчает или осложняет эту жертву его характер и интеллектуальный уровень», — подчеркивала А. Фрейд. Однако от нормального человека не требуется, чтобы он знал все общественные предписания, принимал их и делал своими собственными. Помимо основополагающих правил морали от него ожидается, чтобы он признавал необходимость права и закона и в принципе был готов подчиняться им. В сравнении с нормой уголовный преступник похож на ребенка, который игнорирует авторитет родителей. Встречаются и такие люди, чьи моральные требования к себе самому строже и выше, чем от них ожидает окружающий мир. Их идеалы исходят из идентификации не с реальными родителями, а с идеализированным образом родителя. Как замечает А. Фрейд, такие люди ведут себя самоуверенно и морально превосходят своих ближних.

По глубокому убеждению А. Фрейд, негармоничное личностное развитие основывается на многих причинах. Это и неравномерный прогресс по линиям развития, и неравномерно длящиеся регрессии, и особенности обособления внутренних инстанций друг от друга, и формирование связей между ними, и многое другое. «При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят так

далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития», — подчеркивала А. Фрейд.

Однажды на вопрос о том, что нормальный человек должен уметь делать хорошо, З. Фрейд ответил: «Любить и трудиться». Позднее, как бы полемизируя с отцом, А. Фрейд пыталась ответить на вопрос о том, какое детское достижение заслуживает названия жизненно важного. Она писала: «Игры, учение, свободная деятельность фантазии, тепло объектных отношений — все являются важными для ребенка. Однако по значению их нельзя сравнить с такими фундаментальными понятиями, как "способность любить" и "трудиться". Я возвращаюсь к более ранней гипотезе (1945), когда я утверждала, что только одна способность в детской жизни заслуживает этого положения, а именно способность нормально развиваться, проходить предписанные по плану ступени, формировать все стороны личности и выполнять соответствующим образом требования внешнего мира».

3.4. Эпигенетическая теория развития личности Эрика Эриксона

Теория **Э. Эриксона** так же, как и теория А. Фрейд, возникла из практики психоанализа. Как признавал сам Эриксон, в послевоенной Америке, где он жил после эмиграции из Европы, требовали объяснения и коррекции такие явления, как тревожность у маленьких детей, апатия у индейцев, смятение у ветеранов войны, жестокость у нацистов. Во всех этих явлениях психоаналитический метод выявляет конфликт, а работы З. Фрейда сделали невротический конфликт наиболее изученным аспектом человеческого поведения. Эриксон, однако, считал, что перечисленные массовые явления — лишь аналоги неврозов. По его мнению, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества.

Эриксон создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Вместе с тем его концепция — это концепция детства. Именно человеку свойственно иметь длительное детство. Более того, развитие общества приводит к удлинению детства. «Продолжительное детство

делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости», — писал он.

Э. Эриксон трактует структуру личности так же, как и З. Фрейд. Если в какой-то момент нашей повседневной жизни, писал он, мы остановимся и спросим себя, о чем мы только что мечтали, то нас ожидает ряд неожиданных открытий: мы с удивлением замечаем, что наши мысли и чувства совершают постоянные колебания то в ту, то в другую сторону от состояния относительного равновесия. Уклоняясь в одну сторону от этого состояния, наши мысли порождают ряд фантастических идей относительно того, что нам хотелось бы сделать; уклоняясь в другую сторону, мы внезапно оказываемся под властью мыслей о долге и обязанностях, мы думаем уже о том, что мы должны сделать, а не о том, что нам хотелось бы; третье положение, как бы «мертвую точку» между этими крайностями, вспомнить труднее. Здесь, где мы менее всего осознаем себя, по мнению Эриксона, мы более всего и являемся собою. Таким образом, когда мы хотим — это «Оно», когда мы должны — это «Сверх-Я», а «мертвая точка» — это «Я». Постоянно балансируя между крайностями этих двух инстанций, «Я» использует защитные механизмы, которые позволяют человеку прийти к компромиссу между импульсивными желаниями и «подавляющей силой совести».

Как подчеркивается в ряде публикаций, работы Эриксона знаменуют собой начало нового метода исследования психики — *психоисторического*, который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического времени, в котором она живет. С помощью этого метода Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников — взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Помимо исследований клинического характера Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивал их с воспитанием детей в городских семьях США. Он обнаружил,

как уже упоминалось, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, — его племя, класс или каста. По мнению Эриксона, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции — групповой идентичности и эгоидентичности.

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я» несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Формирование эго-идентичности или, иначе говоря, целостности личности, продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий, причем стадии З. Фрейда не отвергаются Эриксоном, а усложняются и как бы заново осмысливаются с позиции нового исторического времени.

В своей первой крупной и самой знаменитой работе «Детство и общество» Эриксон писал, что изучение личностной индивидуальности становится такой же стратегической задачей второй половины XX в., какой было изучение сексуальности во времена Фрейда, в конце XIX в. «Различные исторические периоды, — писал он, — дают нам возможность видеть во временных заострениях разные аспекты по сути своей неразделимых частей человеческой личности».

Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи согласно Эриксону зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

В табл. 1 представлены стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону.

Таблица 1

Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Старость	Интеграция / разочарование в жизни
Зрелость	Творчество / застой
Молодость	Интимность / изоляция
Подростковый возраст (латентная стадия)	Идентичность / диффузия идентичности
Школьный возраст (латентная стадия)	Достижение / неполноценность
Возраст игры (фаллическая стадия)	Инициативность / чувство вины
Ранний возраст (анальная стадия)	Автономия / сомнение, стыд
Младенчество (оральная стадия)	Доверие / недоверие

Задача *младенческого возраста* — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача *раннего возраста* — борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача *игрового возраста* — развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В *период обучения в школе* встает новая задача — формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит осознание собственной неумелости и бесполезности. В *подростковом и раннем юношеском возрасте* появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи — неуверенность в понимании собственного «Я» («диффузия идентичности»). Задача *конца юности и начала зрелости* — поиск спутника жизни

и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача *зрелого периода* — борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период *старости* характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию.

Решение каждой из этих задач, по Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности — результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что «негативные» чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами «позитивных» чувств на протяжении всей жизни.

Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Эриксону, это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой».

Первую стадию развития личности. Эриксон называет *орально-сенсорной*. Психоаналитическая практика убедила Эриксона в том, что освоение жизненного опыта осуществляется на основе первичных телесных впечатлений ребенка. Именно поэтому такое большое значение он придавал понятиям «модус органа» и «модальность поведения». Понятие «модус органа» определяется Эриксоном вслед за Фрейдом как зона концентрации сексуальной энергии. Для Эриксона важен не сам орган, а направленность его функционирования. Так, в младенческом возрасте эрогенная зона — рот ребенка. Для Эриксона имеет значение направленность функционирования этого органа — способность *получать* через рот. Орган, с которым на конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создает определенный модус развития, т.е. формирование доминирующего качества личности. В соответствии с эрогенными зонами существуют модусы

втягивания, удержания, вторжения и *включения*. Зоны и их модусы, подчеркивает Эриксон, находятся в центре внимания любой культурной системы воспитания детей, которая придает значение раннему телесному опыту ребенка. В отличие от Фрейда для Эриксона модус органа лишь первичная точка, толчок для психического развития. Когда общество через различные свои институты (семья, школа и др.) придает особый смысл данному модусу, то происходит «отчуждение» его значения, отрыв от органа и превращение в *модальность поведения*. Таким образом, через модусы осуществляется связь между психосексуальным (по Фрейду) и психосоциальным (по Эриксону) развитием личности.

Особенность модусов, обусловленная разумом природы, состоит в том, что для их функционирования необходим другой объект или человек. Так, в первые дни жизни ребенок «живет и любит через рот», а мать «живет и любит через свою грудь». В акте кормления ребенок получает первый опыт взаимности: его способность «получать через рот» встречает ответ со стороны матери.

Следует еще раз подчеркнуть, что для Эриксона важна не оральная зона, а оральный способ взаимодействия, который состоит не только в способности «получать через рот», но и через все сенсорные зоны. Для Эриксона рот — фокус отношения ребенка к миру лишь на самых первых ступенях его развития. Так, модус органа — «получать» — отрывается от зоны своего происхождения и распространяется на другие сенсорные ощущения (тактильные, зрительные, слуховые и др.), и в результате этого формируется психическая модальность поведения — «вбирать».

Подобно Фрейду, вторую фазу младенческого возраста Эриксон связывает с прорезыванием зубов. С этого момента способность «вбирать» становится более активной и направленной. Она характеризуется модусом «кусать». Отчуждаясь, модус проявляется во всех видах активности ребенка, вытесняя пассивное получение. «Глаза, первоначально готовые принимать впечатления в том виде, как это получается само собой, выучиваются фокусировать, изолировать и «выхватывать» объекты из более смутного фона, следить за ними, — писал Эриксон. — Сходным образом уши выучиваются распознавать значимые звуки, локализовать их и управлять поисковым поворотом по направлению к ним, точно так же, как руки выучиваются целенаправленно

вытягиваться, а кисти — крепко схватывать». В результате распространения модуса на все сенсорные зоны формируется социальная модальность поведения — «взятие и удерживание вещей». Она проявляется тогда, когда ребенок научается сидеть. Все эти достижения приводят к выделению ребенком себя как отдельного индивида.

Формирование этой первой формы эго-идентичности, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития. Его показатели к концу первого года жизни: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как отдельного индивида, ослабление диады «мать — ребенок» в результате возвращения матери к профессиональным занятиям и личным интересам. Этот кризис преодолевается легче, если к концу первого года жизни соотношение между базовым доверием ребенка к миру и базовым недоверием складывается в пользу первого.

Признаки социального доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Однако психологическим симптомом доверия служит умение ребенка ждать, его умение выдержать отсрочку в удовлетворении своего желания. К первым социальным достижениям согласно Эриксону относится также готовность ребенка позволить матери исчезнуть из виду без чрезмерной тревожности или гнева, так как ее существование стало внутренней уверенностью, а ее новое появление — предсказуемым. Именно это постоянство, непрерывность и тождественность жизненного опыта формируют у маленького ребенка зачаточное чувство собственной идентичности.

Каковы условия формирования доверия ребенка к миру? Динамика соотношения между доверием и недоверием к миру, или, говоря словами Эриксона, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе чувствительную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре», — подчеркивал Эриксон.

Известный японский педагог Массару Ибука в работе, посвященной раннему развитию ребенка (1996), писал:

«В современном мире первое, что бросается в глаза, это дефицит доверия между людьми, отсюда хаос в обществе, насилие, экологические проблемы. Никакие богатства и удобства в жизни не принесут нам мира и счастья, пока не будет доверия между людьми. Если принцип доверия к людям впитан с молоком матери, ребенок вырастет личностью, способной принять на себя ответственность за будущее общество. Современная система образования придает слишком много значения экзаменам и отметкам, но игнорирует и никак не поощряет доверия к людям... XXI век будут строить те, кто доверяет другим» (Мир Образования, 1996. № 4).

Эриксон обнаружил в разных культурах разные «схемы доверия» и традиции ухода за ребенком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кормит младенца всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято туго пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Последний способ ухода, по мнению Эриксона, характерен для русской культуры. Этим объясняется, как считает Эриксон, особая выразительность глаз русских людей. Туго запеленутый ребенок, как это было принято в крестьянских семьях, проявляет основной способ связи с миром — через взгляд. В этих традициях Эриксон обнаруживает глубокую связь с тем, каким общество хочет видеть своего члена. Так, в одном индейском племени, замечает Эриксон, мать всякий раз, когда ребенок кусает ее грудь, больно бьет его по голове, доводя до яростного плача. Индейцы считают, что такие приемы способствуют воспитанию из ребенка хорошего охотника. Эти примеры ярко иллюстрируют мысль Эриксона о том, что человеческое существование зависит от трех процессов организации, которые долж-ны дополнять друг друга:

1) биологический процесс иерархической организации органических систем, составляющих тело (сома);

2) психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эгосинтеза (психика);

3) общественный процесс культурной организации взаимосвязанных людей (этос).

Эриксон особенно подчеркивает, что для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все эти три подхода.

Во многих культурах ребенка принято отнимать от груди в определенное время. В классическом психоанализе, как

известно, это событие рассматривается как одна из самых глубоких детских травм, последствия которой остаются на всю жизнь. Эриксон, однако, не столь драматично оценивает это событие. По его мнению, поддержание базового доверия возможно и при другой форме кормления. Если ребенка берут на руки, укачивают, улыбаются ему, разговаривают с ним, то у него формируются все социальные достижения этой стадии. При этом родители не должны руководить ребенком только лишь путем принуждения и запретов, они должны уметь передать ребенку «глубокое и почти органическое убеждение, что есть некое значение в том, что они сейчас с ним делают». Однако даже в самых благоприятных случаях неизбежны запреты и ограничения, вызывающие фрустрации. Они оставляют у ребенка чувство отверженности и создают основу для базового недоверия к миру.

Вторая стадия развития личности, по Эриксону — мышечно-анальная, которая состоит в формировании и отстаивании ребенком своей автономии и независимости. Начинается она с того момента, как ребенок начинает ходить. На этой стадии зона получения удовольствия связана с анусом. Анальная зона создает два противоположных модуса: модус удержания и модус расслабления. Общество, придавая особое значение приучению ребенка к опрятности, создает условия для доминирования этих модусов, их отрыва от своего органа и преобразования в такие модальности поведения, как сохранение и уничтожение. Борьба за «сфинктерный контроль» в результате придаваемого ему значения со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, за утверждение своего нового, автономного «Я».

Возрастающее чувство самостоятельности не должно подрывать сложившееся базовое доверие к миру. Контроль со стороны родителей позволяет сохранить это чувство через ограничение растущих желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать, когда он как бы проверяет силу своих новых возможностей. «Внешняя твердость должна предохранять ребенка от потенциальной анархии со стороны еще не тренированного чувства различения, его неспособности осторожно удерживать и отпускать», — писал Эриксон. Эти ограничения, в свою очередь, создают основу для негативного чувства стыда и сомнения.

Появление чувства стыда, по мнению Эриксона, связано с возникновением самосознания, ибо стыд означает, что

субъект полностью выставлен на общее обозрение и понимает свое положение. «Тот, кто переживает стыд, хотел бы заставить весь мир не смотреть на него, не замечать его «наготы», — писал Эриксон. — Он хотел бы ослепить весь мир. Или же, напротив, он сам желает стать невидимым». Наказания и пристыживания за плохие поступки приводят ребенка к ощущению того, что «глаза мира смотрят на него». «Ребенок хотел бы принудить весь мир не смотреть на него», но это невозможно. Поэтому социальное неодобрение его поступков формирует у ребенка «внутренние глаза мира» — стыд за свои ошибки. По словам Эриксона, «сомнение есть брат стыда». Сомнение связано с осознанием того, что собственное тело имеет переднюю и заднюю сторону — спину. Спина недоступна зрению самого ребенка и полностью подчинена воле других людей, которые могут ограничить его стремление к автономии. Они называют «плохими» те функции кишечника, которые самому ребенку доставляют удовольствие и облегчение. Отсюда все, что в последующей жизни человек оставляет позади, создает основания для сомнений и иррациональных страхов.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно станут положительным, если родители и близкие взрослые не станут, управляя ребенком, чрезмерно подавлять его стремление к автономии. «Из чувства самоконтроля при сохранении положительной самооценки происходит устойчивое чувство доброжелательности и гордости; из чувства утраты самоконтроля и чужеродного внешнего контроля рождается устойчивая склонность к сомнению и стыду», — подчеркивал Эриксон.

Модусы вторжения и включения создают новые модальности поведения на *третьей* стадии развития личности — инфантильно-генитальной. «Вторжение в пространство посредством энергичных перемещений, в другие тела посредством физического нападения, в уши и души других людей посредством агрессивных звуков, в неизвестное посредством снедающего любопытства», — таков, по описанию Эриксона, дошкольник на одном полюсе своих поведенческих реакций, тогда как на другом он восприимчив к окружающему, готов устанавливать нежные и заботливые отношения со

сверстниками и маленькими детьми. У Фрейда эта стадия носит название фаллической, или эдиповой. По мнению Эриксона, интерес ребенка к своим гениталиям, осознание своей половой принадлежности и стремление занять место отца (матери) в отношениях с родителями противоположного пола — лишь частный момент развития ребенка в этот период. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир; в игре, создавая воображаемые, моделирующие ситуации, он совместно со сверстниками осваивает «экономический этос культуры», т.е. систему отношений между людьми в процессе производства. В результате у ребенка формируется желание включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность, выйти из роли маленького. Но взрослые остаются для ребенка всемогущими и непостижимыми, они могут пристыживать и наказывать. В этом клубке противоречий должны сформироваться качества активной предприимчивости и инициативы.

Чувство инициативности, по мнению Эриксона, имеет всеобщий характер. «Само слово «инициативность», — писал Эриксон, — для многих имеет американский и предпринимательский оттенок. Тем не менее инициативность является необходимым аспектом любого действия, и инициативность необходима людям во всем, чем они занимаются и чему учатся, начиная от собирания плодов и кончая системой свободного предпринимательства».

Агрессивное поведение ребенка неизбежно влечет за собой ограничение инициативы и появление чувства вины и тревожности. Так, по Эриксону, закладываются новые внутренние инстанции поведения — совесть и моральная ответственность за свои мысли и действия. Именно на этой стадии развития, как ни на какой другой, ребенок готов быстро и жадно учиться. «Он может и хочет совместно действовать, объединяться с другими детьми для целей конструирования и планирования, и он же стремится извлекать пользу от общения со своим учителем и готов превзойти любой идеальный прототип», — отмечал Эриксон.

Четвертую стадию развития личности, которую психоанализ называет латентным периодом, а Эриксон — временем *психосексуального моратория*, характеризует определенная дремотность инфантильной сексуальности и отсрочка генитальной зрелости, необходимая для того, чтобы будущий взрослый человек научился техническим и социальным

основам трудовой деятельности. Школа в систематическом виде приобщает ребенка к знаниям о будущей трудовой деятельности, передает в специально организованной форме «технологический этос» культуры, формирует трудолюбие. На этой стадии ребенок учится любить учиться и учится наиболее самоотверженно тем типам техники, которые соответствуют данному обществу.

Опасность, подстерегающая ребенка на этой стадии, состоит в чувствах неадекватности и неполноценности. По мнению Эриксона, «ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости в мире орудий и видит себя обреченным на посредственность или неадекватность». Если в благоприятных случаях фигуры отца и матери, их значимость для ребенка отходят на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Эриксон подчеркивает, что развивающийся ребенок на каждой стадии должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности и его не должна удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Его эго-идентичность достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры.

По словам Эриксона, на этой стадии развития ребенка подстерегает ряд опасностей. Среди них:

- неспособность и невозможность учиться;
- на протяжении долгих лет хождения в школу ребенок не испытывает гордости за то, что хотя бы что-то одно он сделал своими руками достаточно хорошо;
- воспитание хороших «маленьких исполнителей», не стремящихся к достижению чего-то большего; у таких детей появляется гипертрофированное чувство ответственности, необходимость делать то, что тебе сказали. Такой ребенок становится зависимым от предписанных обязанностей. По мнению Эриксона, в будущем он может никогда не разучиться этому самоограничению, доставшемуся дорогой ценой, но не являющемуся необходимым. Из-за этого такой человек сможет сделать свою жизнь и жизнь других людей несчастной и у своих детей сломает их естественное стремление учиться и работать, — подчеркивал ученый;

- узнавать что-то, играя, когда дети делают только то, что хотят; только то, что им нравится;
- большенство учителей наших начальных классов — женщины, что часто является причиной конфликта в становлении идентификации личности у мальчиков. Создается впечатление, писал Эриксон, что знания — это что-то чис-то женственное, а действия — сугубо мужественное. В подтверждение этому Эриксон приводит слова Б. Шоу: «Те, кто могут, делают, в то время как те, кто не могут, учат». Поэтому отбор и подготовка учителей жизненно важны для того, чтобы избежать опасностей, подстерегающих человека на этой стадии развития.

К этому периоду человеческой жизни относится еще одно ценное наблюдение Эриксона. О нем он пишет так: «Вновь и вновь в беседах с особо одаренными и одухотворенными людьми сталкиваешься с тем, с какой теплотой они отзываются о каком-то одном своем учителе, сумевшем раскрыть их талант». К сожалению, замечает он, далеко не всем удается встретить такого человека.

Пятую стадию в развитии личности — юность — характеризует самый глубокий жизненный кризис. Детство подходит к концу. Завершение этого большого этапа жизненного пути характеризуется формированием первой цельной формы *эго-идентичности*. К этому кризису приводят три линии развития: бурный физический рост и половое созревание («физиологическая революция»); озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития. Подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности.

Юношеский возраст — наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии, т.е. «диффузия идентичности».

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Эриксон назвал *психосоциальным мораторием*.

Острота кризиса идентичности зависит как от степени решения более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от духовной атмосферы общества.

Для обретения идентичности общество предоставляет человеку дополнительное время. В современном обществе это студенческий возраст. Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности, составляет основу социальной патологии юношеского возраста.

Синдром социальной патологии идентичности по Эриксону:

- регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса;
- смутное, но устойчивое состояние тревоги;
- чувство изоляции и опустошенности;
- постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что сможет изменить жизнь;
- страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;
- враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («унисекс»);
- презрение ко всему американскому и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»);

Так, в крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения.

Вслед за В. Джемсом Э. Эриксон различает «единожды рожденных» молодых людей, т.е. буйных, беззаботных, самоуверенных, легко приспосабливающихся к идеологии своей эпохи, и людей, стремящихся ко второму рождению, глубоко переживающих кризис роста. Именно о них Эриксон писал: «Эти люди оказываются способными внести оригинальный вклад в рождающийся стиль жизни: сама ощущаемая ими опасность заставляет их мобилизовать свои способности видеть и говорить, мечтать и рассчитывать, проектировать и созидать по-новому». Именно таким человеком был сам Эрик Гомбургер Эриксон.

Отметим еще несколько важных высказываний Эриксона, относящихся к периоду юности. Так, влюбленность, возникающая в этом возрасте, по мнению Эриксона, первоначально не носит сексуального характера. «В значительной степени юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально не отчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его уже в отраженном и проясненном виде», — считал Эриксон. «Вот почему проявление юношеской влюбленности во многом сводится к разговорам», — писал он. За переживанием чувства влюбленности скрыты еще более глубокие личностные новообразования, которые можно описать словами Эриксона: «Только в том случае, если идентичность подтверждается другими, она реальна и для самого индивида», или : «Мы узнаем себя по отражению в зеркале, каковым являются другие люди».

По логике развития личности молодым людям присущи избирательность в общении и жестокость по отношению к «чужакам», отличающимся социальным происхождением, вкусами или способностями. «Часто специальные детали костюма или особые жесты временно избираются в качестве знаков, помогающих отличать «своего» от «чужака»... такая нетерпимость является защитой для чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения», — писал он.

Становление эго-идентичности позволяет молодому человеку перейти на *шестую стадию* развития, содержание которой — поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы. Молодой человек не боится теперь утраты своего «Я» и обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как писал Эриксон, «с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими». Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какого-то органа диктует содержание развития, а все рассмотренные модусы подчинены новому, целостному образованию эго-идентичности, появившемуся на предшествующей стадии. Молодой человек готов к близости, он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться та-

кой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов.

Опасность же на этой стадии представляет одиночество, избегание контактов, требующих полной близости. Такое нарушение, по мнению Эриксона, может вести к острым «проблемам характера», к психопатологии. Если психический мораторий продолжается и на этой стадии, то вместо чувства близости возникает стремление сохранить дистанцию, не пускать на свою «территорию», в свой внутренний мир. Существует опасность, что эти стремления могут превратиться в личностные качества — чувство изоляции и одиночества. Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает любовь. Эриксон считал, что именно по отношению к молодому человеку, а не к юноше и тем более к подростку, можно говорить об «истинной генитальности». Эриксон напоминает, что любовь не должна пониматься только как сексуальное влечение, ссылаясь на фрейдовское различение «*генитальной* любви» и «генитальной *любви*». Он указывал, что появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития.

Седьмая стадия рассматривается как центральная на взрослом этапе жизненного пути человека. По Эриксону, развитие личности продолжается в течение всей жизни. Напомним, что для Фрейда человек остается только неизменным продуктом своего детства, постоянно испытывающим ограничения со стороны общества. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны детей, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим. Производительный труд и порождение (продолжение рода) как главные положительные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и творчестве. Во все, что делает человек, он вкладывает частицу своего «Я», и это приводит к личностному обогащению. «Зрелый человек, — писал Эриксон, — нуждается в том, чтобы быть нужным, и зрелость нуждается в руководстве и поощрении со стороны своих отпрысков, о которых необходимо заботиться». При этом речь необязательно идет только о собственных детях.

Напротив, в том случае, если складывается неблагоприятная ситуация развития, появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, которая приводит к косности и застою, личностному опустошению. Такие люди часто рассматривают себя как свое собственное и единственное дитя. Если условия благоприятствуют такой тенденции, то наступает физическая и психологическая инвалидизация личности. Она подготовлена всеми предшествующими стадиями, если соотношение сил в их течении складывалось в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал, желание творить вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогает преодолеть возможное формирование самопоглощенности и личностное оскудевание.

Восьмая стадия жизненного пути характеризуется достижением новой завершенной формы эго-идентичности. Только в человеке, который каким-то образом проявил заботу в отношении людей и вещей и приспособился к успехам и разочарованиям, неотъемлемым от жизни, в родителе детей и создателе вещей и идей — только в нем постепенно созревает плод всех семи стадий — целостность личности. Э. Эриксон отмечает несколько составляющих такого состояния души:

- всевозрастающая личностная уверенность в своей приверженности к порядку и осмысленности;
- постнарциссическая любовь человеческой личности как переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни независимо от того, какой ценой они достигаются;
- принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене;
- новая, отличная от прежней любовь к своим родителям;
- приязненное отношение к принципам прошлых времен и различной деятельности в том виде, как они проявлялись в человеческой культуре.

Обладатель такой личности понимает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу. Мудрый индеец, истинный джентльмен и добросовестный крестьянин в полной мере разделяют это итоговое состояние личност-

ной целостности и узнают его друг у друга, подчеркивал Эриксон.

На этой стадии развития возникает мудрость, которую Эриксон определяет как отстраненный интерес к жизни как таковой перед лицом смерти. Напротив, отсутствие этой личностной интеграции ведет к страху смерти. Возникает отчаяние, ибо слишком мало осталось времени, чтобы начать жизнь сначала и по-новому, попытаться достичь личностной целостности иным путем. Это состояние можно передать словами русского поэта B.C. Высоцкого: «Вам вечным холодом и льдом сковало кровь от страха жить и от предчувствия кончины».

В результате борьбы положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза формируются основные «добродетели» личности. Но поскольку позитивные чувства всегда существуют и противостоят негативным, то и «добродетели» имеют два полюса. Так:

- базовая вера против базового недоверия рождает *надежду / отдаление;*
- автономность против стыда и сомнения — *волю / импульсивность*;
- инициативность против вины — *целеустремленность / апатию;*
- трудолюбие против чувства собственной неполноценности — *компетентность / инерцию*;
- идентичность против диффузии идентичности — *верность / отречение;*
- близость против одиночества — *любовь / замкнутость*;
- порождение против самопоглощенности — *заботу / отвержение*;
- эго-интеграция против потери интереса к жизни — *мудрость / презрение.*

Э. Эриксон — последователь З. Фрейда. В «Словаре знаменитых американцев», вышедшем к 200-летию США, он был назван «наиболее ярким в творческом отношении из всех, кто работал в психоаналитической традиции после Фрейда». Как подчеркивал Д.Н. Ляликов, первый обозреватель учения Э. Эриксона в нашей стране, наиболее ценно у Эриксона главное ядро его учения: разработка понятий личной и групповой идентичности, психического моратория, учения о юношеском кризисе идентичности.

Сам Эриксон считал, что он расширил фрейдистскую концепцию, вышел за ее рамки. Во-первых, он перенес ударение с «Оно» на «Я». По словам Эриксона, его книга «Детство и общество» — это психоаналитическая работа об отношении «Я» к обществу. Он принимал идею неосознанной мотивации, но посвятил свои исследования главным образом процессам социализации. Во-вторых, Эриксон ввел новую систему, в которой развивается ребенок. Для Фрейда это треугольник: ребенок — мать — отец. Эриксон рассматривал развитие в более широкой системе социальных отношений: «Ребенок — общество», подчеркивая историческую реальность, в которой «Я» развивается. Он касался динамики отношений между членами семьи и социокультурной реальностью. В-третьих, теория Эриксона отвечает требованиям времени и того общества, к которому он сам принадлежал.

Цель Эриксона — выявить генетические возможности для преодоления психологических жизненных кризисов. Если Фрейд посвятил свои работы этиологии патологического развития, то Эриксон сосредоточил основное внимание на изучении условий успешного разрешения психологических кризисов, дав новое направление психоаналитической теории.

В 1966 г. в докладе, прочитанном в Лондонском Королевском обществе, Эриксон применил некоторые положения этологии к своей схеме индивидуального развития. Этологи показали, что наиболее высокоорганизованные животные развивают в отношениях друг с другом систему ритуализированных действий, служащих фактически средством выживания для отдельных особей. Надо заметить, что у примитивных народов существует практика ежегодных ритуальных войн, служащих для предотвращения настоящей войны. На всех уровнях человеческих отношений, в сущности, есть ритуализированные действия. В способности к ритуализации своих отношений и выработке новых ритуалов Эриксон видел возможность создания нового стиля жизни, способного привести к преодолению агрессивности и амбивалентности в человеческих отношениях.

В статье «Онтогенез ритуализаций» Эриксон писал, что понятие «ритуал» имеет три разных значения. Одно из наиболее старых используется в этнографии и относится к обрядам и ритуалам, совершаемым взрослыми людьми для того,

чтобы отметить повторяющиеся события: смену времен года или периодов жизни. В этих ритуалах принимает участие молодежь, и дети могут наблюдать их.

В психиатрии термин «ритуал» применяется для обозначения навязчивого поведения, навязчивых повторяющихся действий, похожих на действия животных, запертых в клетке.

В этологии термин «ритуал» используется для описания определенных, сформированных в филогенезе церемониальных действий у так называемых общественных животных. Примером может служить церемония приветствия, которую описал К. Лоренц. Когда новорожденный гусенок выбирается из гнезда и лежит с безвольно вытянутой шеей в куче влажных обломков скорлупы, у него можно наблюдать жизненно важную реакцию: если наклониться к нему и издать звук, напоминающий звуки гусыни, то гусенок поднимет головку, вытянет шею и издаст тонкий, но ясно различимый звук. Таким образом, до того, как гусенок начнет ходить или есть, он может осуществить эту раннюю форму ритуала встречи. Жизнь и рост гусенка зависят от успешности этого самого первого отклика на присутствие матери (и она, в свою очередь, добивается его). Так, уже на филогенетическом уровне в повторяющихся формах поведения, которые этологи и вслед за ними Эриксон называют ритуализацией, существует взаимосвязь, содержание которой — обмен сообщениями.

Эриксон обозначил критерии подлинных ритуализированных действий:

- значение для всех участников взаимодействия при сохранении различий между индивидами;
- способность к развитию по стадиям жизненного цикла, в ходе которого достижения предыдущих стадий в дальнейшем, на более поздних этапах, обретают символическое значение;
- способность сохранять известную новизну при многократных повторениях, игровой характер ритуала.

Ритуализация в человеческом поведении — это основанное на соглашении взаимодействие по меньшей мере двух людей, которые возобновляют его через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах; оно имеет важное значение для «Я» всех участников.

Следуя закону биполярности, Эриксон противопоставляет ритуалам ритуализмы. *Ритуализмы* — это ритуально

выглядящие типы поведения, для которых характерны механическое повторение и бездушный автоматизм.

Стадии развития ритуализаций, по Э. Эриксону, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Стадии ритуализации по Э. Эриксону

1. Младенчество	Взаимность *Религия*				
2. Раннее детство		Различение добра и зла *Суд*			
3. Игровой возраст			Драматическая разработка *Театр*		
4. Школьный возраст				Формальные правила *Школа*	
5. Юность					Солидарность убеждений *Идеология*
Элементы развитого ритуала	Нуминозный ——— идолопоклонство	Критический ——— легализм	Драматический ——— морализм	Формальный ——— формализм	Идеологический ——— тоталитаризм

Свойства ритуалов. Наиболее ярко ритуализация проявляется в том способе, каким мать и ребенок приветствуют друг друга утром. Эриксон так описывает этот процесс. Проснувшийся ребенок сообщает об этом своей матери и немедленно пробуждает в ней обширный репертуар эмоционального, вербального и двигательного поведения. Она обращается к младенцу с улыбкой или тревожным вниманием, весело или озабоченно произносит имя и приступает к действиям: осматривает, ощупывает, нюхает; определяет возможные источники неудобства и предпринимает необходимые действия для их устранения, изменяет положение ребенка, успокаивает его, готовится к кормлению и т.д.

Если наблюдать этот процесс несколько дней подряд (и особенно в новой, незнакомой этнографической среде), то

видно, что поведение матери сильно *формализовано* (она старается вызвать у ребенка заранее известный ответ). В то же время это поведение *индивидуализировано* («типично для этой матери» и подстроено под «этого ребенка»). Вместе с тем это поведение *стереотипизировано,* оно осуществляется по определенным образцам, что можно легко обнаружить в культурах, странах или семьях, отличных от собственной.

Надо отметить, что вся эта процедура связана с *периодичностью* жизненных физиологических потребностей и представляет собой практическую необходимость как для матери, так и для ребенка.

Важное значение придается имени ребенка. Мать может называть ребенка полным или уменьшительным именем. Имя обычно заботливо подобрано и закреплено в обряде наречения. Но какое бы значение ни придавалось имени, его произнесение во время приветствия соединяется с другими выражениями заботливого внимания и имеет особое значение для матери и, в конечном итоге, для ребенка. Эриксон оценивает его «как маленькое, но прочное звено связи в громадной последовательности поколений». Так, согласно психоанализу «человек живет как бы в прошлых поколениях и одновременно в своем собственном».

Взаимность. По мнению Эриксона, человек рождается с потребностью взаимного узнавания и удостоверения в нем. Отсутствие удовлетворения этой потребности может причинить непоправимый вред ребенку, погасив его тягу к получению впечатлений, необходимых для развития органов чувств. Но, раз возникнув, «эта потребность будет проявлять себя снова и снова на каждой ступени жизни в виде голода по новому и более широкому опыту, повторяющему это "узнавание" лица и голоса, несущего надежду».

Ритуал взаимного узнавания, который, формируясь в младенчестве, проявляется в развернутой форме в отношениях между матерью и ребенком, впоследствии пронизывает все взаимоотношения между людьми. Он проявляется, например, в ежедневных приветствиях и других формах взаимного узнавания — в любви, вдохновении, массовом подчинении харизме вождя. Первое смутное узнавание — один из основных элементов во всех ритуалах. Эриксон называет его нуминозным элементом, или элементом благоговения (нуминозный — внушающий благоговение).

По отношению к младенцу ритуализмы проявляются в отсутствии глазного контакта и мимики, в бесконечных по-

вторениях стереотипных телодвижений. Крайние формы такого поведения могут вызвать симптомы аутизма, который, по мнению Эриксона, связан с изъянами материнского ухода. При таком пути развития элементом взрослого ритуала становится идолопоклонство, которое определяется Эриксоном как «визуальная форма наркомании», способная стать «наиболее опасной системой коллективного галлюцинирования».

Эриксон отмечал сходство между ритуализацией, связанной с тем, как нянчат ребенка, и религиозными ритуалами. В обоих случаях, по его мнению, преодолевается чувство разобщенности и отчуждения. В религиозном ритуале преобладает элемент благоговения, в остальных формах взрослого ритуала он выполняет вспомогательную роль и связан с другими элементами зрелого ритуала в единое целое.

По мнению Эриксона, основная сила человеческой жизни — надежда, понимание того, что ты не один и в трудную минуту можешь получить помощь, возникает из близости и взаимности в младенчестве. В дальнейшем надежда подкрепляется всеми теми ритуалами, которые помогают преодолению чувства покинутости и безнадежности и обеспечивают взаимность узнавания в течение всей жизни.

Различение добра и зла. На новой ступени развития необходимо подтвердить взаимность новой формой ритуализации. Эта форма ритуализации, в свою очередь, должна внести существенный элемент во взрослый ритуал. Второй вид ритуализации в человеческих отношениях Эриксон называет критическим. Этот ритуал помогает ребенку различать добро и зло. В раннем возрасте возрастает самостоятельность ребенка, которая, однако, имеет определенные границы. У ребенка развивается способность к различению того, что «выглядит хорошо» и заслуживает одобрения или не выглядит так в глазах других людей и порицается. Развитие речи также способствует различению того, о чем можно говорить, что имеет значение и что остается безымянным, как бы «нехорошим». Все это приходится на период приучения ребенка к опрятности и, по мнению Эриксона, окрашено анальной инстинктивностью с ее акцентом на «сдерживании» и «расслаблении». Одновременно появляется новое чувство отчуждения: встав на ноги, ребенок обнаруживает, что он может страдать от стыда в результате непроизвольной дефекации. Ребенок смущается, он чувствует, что может быть отвергнутым, если не преодолеет в себе непосредствен-

ное стремление к удовольствию. Взрослые стараются использовать и углубить эту тенденцию. По словам Эриксона, в ритуализации одобрения или неодобрения поведения ребенка взрослые выступают «глашатаями надындивидуальной правоты», осуждая содеянное, но не обязательно — содеявшего его.

Элемент «рассудительности» (критический ритуал) отличается от ритуала «взаимности» (благоговения) тем, что здесь впервые возникает, как писал Эриксон, свободная воля ребенка. В ритуализациях младенческого периода предотвращение неправильных действий ребенка было задачей и ответственностью матери. В раннем возрасте ребенка самого учат «следить за собой». С этой целью родители (отец и другие люди, предстающие как судьи) сравнивают ребенка с таким отрицательным персонажем, каким он мог бы стать, если бы он сам (и взрослые) не следил за собой. Здесь заложен онтогенетический корень *«негативной идентичности»*. Она воплощает в себе то, каким не следует быть и чего не следует показывать, и одновременно подчеркивает, что в каждом человеке потенциально есть. На конкретных примерах «чужих» (соседи, враги, ведьмы, привидения), на которых не следует походить, чтобы быть принятым своим кругом, показываются те потенциальные черты, которые ребенок должен научиться мысленно представлять, чтобы их не повторять. Нередко в качестве негативного примера взрослые используют людей другой национальности. Это страшная вещь, считал Эриксон, так как здесь у ребенка закладываются иррациональные предрассудки против других людей.

Ритуализация отношений между ребенком и взрослым в этом возрасте позволяет уменьшить амбивалентность, помогает ребенку «научиться быть должным», следовать определенным правилам, уступать требованиям, которые он может понять, в ситуациях, которыми он может управлять.

Критический элемент взрослого ритуала соответствует судебной процедуре. «Закон столь же бдителен, как и наша совесть», — писал Эриксон. Излишняя формализация в ритуале, как считал Эриксон, может привести к «одержимости формальной стороной» ритуализации. Выхолащивание нравственного смысла ритуала, слепое следование букве закона не остается бесследным в развитии личности. По мне-

нию Эриксона, юные правонарушители — следствие бессмысленных выхолощенных ритуализаций. Ритуализм на этой стадии Эриксон называет легализмом.

В процессе развития личности ритуальный элемент, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь существенной частью последующих стадий. Зрелый ритуал — это полный набор элементов, добавляющихся на всех стадиях развития.

Драматические разработки. Следующий элемент ритуала — драматический. Он формируется в игровой период. В этом возрасте ребенок готовится к роли будущего создателя ритуалов. В игре ребенок способен избежать взрослой ритуализации, он может исправить и воссоздать заново прошлый опыт и предвосхитить будущие события. Когда ребенок берет на себя роли взрослых, тогда проявляется и находит свое разрешение чувство вины. Это основное чувство, возникающее у ребенка благодаря формированию инстанции «Сверх-Я». Вина — это чувство самоосуждения за любой поступок, придуманный в фантазии или действительно совершенный, но не известный другим либо совершенный и осужденный другими. Истинная ритуализация, по Эриксону, невозможна в одиночных играх, только игровое общение дает возможность драматических разработок.

Ритуализмом на этой стадии становятся моралистическое и запрещающее подавление свободной инициативы и отсутствие творчески ритуализированных путей изживания чувства вины. Эриксон называет это морализмом.

Социальный институт, соответствующий драматическому элементу ритуала, — театр. Эриксон считал, что игры детей и театральные постановки имеют общие темы, и это побудило Фрейда назвать основной комплекс игрового периода именем героя трагедии — Эдипа. Общие темы — конфликт между самонадеянностью и виной, между убийством отца и самопожертвованием, между свободой и грехом. Театр согласно Эриксону — пристанище драматического ритуала, но он не может осуществляться без взаимности и критики, так же, как зрелая форма ритуала не может обойтись без элементов драмы.

Формальные правила добавляют новый элемент к ритуализации. Эриксон называл его элементом совершенства исполнения. Школьные отношения, как правило, строго фор-

мализованы, для них характерна строгая дисциплина, в которую встроены все другие элементы ритуальных действий. Социальный институт четвертой стадии — школа. В школе, считал Эриксон, ребенок должен позабыть свои прошлые надежды и желания; его безудержное воображение должно быть укрощено и зашорено законами безличных вещей. Формализация школьных отношений имеет большое значение для внешней стороны ритуализированного поведения взрослых. Внешняя форма ритуалов воздействует на чувства, поддерживает активное напряжение «Я», поскольку это осознанный порядок, в котором человек принимает участие.

Эриксон снова предупреждает о возможности выхолащивания содержания ритуала, об опасности чрезмерной ритуализации, когда от ребенка требуют школьного порядка и дисциплины, но не обеспечивают осознания этих требований, понимания необходимости дисциплины и активного участия самого ребенка в этих ритуализациях. Тогда формальный элемент ритуала перерождается в формализм.

Солидарность убеждений. Последний, обязательный элемент, входящий в зрелую, взрослую форму ритуала, формируется в подростковом и юношеском возрасте, когда возникает чувство эго-идентичности. Это организующий элемент всех предшествующих ритуализаций, поскольку согласно Эриксону он задает определенное идеологическое осмысление последовательности развития ритуалов. На этой стадии особенно сильно проявляется импровизационная сторона ритуализации.

Подростки стихийно ритуализируют отношения между собой и таким путем еще более отделяют свое поколение от взрослых и детей. Молодые люди в поисках своего «Я», своего места в мире, писал Эриксон, осуществляют стихийный поиск новых ритуализаций, новых смыслов бытия человека и часто не удовлетворяются существующим идеологическим ответом на эти вопросы. Так обостряется проблема «отцов и детей», разрыва поколений, стремление молодежи к переоценке ценностей, отрицанию сложившихся устоев, традиций и условностей.

Общество, со своей стороны, через инициацию, конфирмацию, посвящение и другие ритуалы признает, что подросток стал взрослым, что он может посвятить себя ритуальным

целям, иначе говоря, стать творцом новых ритуалов и поддерживать традиции в жизни своих детей.

По Эриксону, стать взрослым, т.е. полностью вырасти в человеческом смысле, означает не только освоить современную технологию и осознанно включиться в свою социальную группу, но и уметь отвергать чуждое мировоззрение и чуждую идеологию. Только соединение этих процессов позволяет молодежи сконцентрировать свою энергию для сохранения и обновления общества.

В случае диффузии идентичности, когда молодой человек не может найти свое место в жизни, усиливаются стихийные ритуализации, которые со стороны выглядят вызывающе и сопровождаются насмешками посторонних людей. Однако, подчеркивает Эриксон, на самом деле подобные ритуализации — глубоко искренние попытки молодых людей противодействовать обезличенности массового производства, неясности проповедуемых целей, недостижимости перспектив как для индивидуального, так и для подлинно общественного существования.

Быстрые перемены в области технологии указывают на необходимость найти новый смысл ритуальных действий. В современном высокоразвитом обществе предпринимаются попытки вовлечь молодежь в массовые ритуалы, соединяющие благоговение, правосудие и драму, организованные с детальной проработкой формального аспекта. Таковы, например, фестивали, спартакиады, хит-парады, театрализованные зрелища, которые закрепляют в массах молодых людей идеологические принципы и мировоззрение, характерные для данного общества. В этом возрасте добавляется идеологический элемент к элементам благоговения, правосудия, драматическому и формальному элементам онтогенетического развития. Противоположный полюс на этой стадии — тоталитаризм.

По словам Эриксона, в некоторые периоды своей истории и в некоторых фазах своего жизненного цикла человек нуждается в новой идеологической ориентации так же сильно, как он нуждается в воздухе и пище. И дальше: «Я без всякого смущения при любом анализируемом материале проявил бы симпатию и эмпатию к молодому человеку (отнюдь не всегда заслуживающему любви), который относится к проблемам человеческого существования с точки зрения новейших идей его времени».

На последующих стадиях, по мнению Эриксона, ритуализация отношений строится по следующей схеме: установление связи — элитаризм, порождение — авторитаризм, философия — догматизм.

Концепция Эриксона называется *эпигенетической концепцией жизненного пути личности.* Как известно, эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетические концепции в биологии подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур, тем самым они противостоят преформистским учениям. С точки зрения Эриксона, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. По Эриксону, любой человек может пройти все эти стадии, к какой бы культуре он ни принадлежал, все зависит от того, какова продолжительность его жизни.

Оценивая осуществленную работу, Эриксон признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности. По его мнению, это лишь ключ к построению такой теории.

Диагональ эриксоновской схемы (см. табл. 1) указывает последовательность стадий развития личности, но, по его собственным словам, она оставляет пространство для вариаций в темпе и интенсивности. «Эпигенетическая диаграмма перечисляет систему стадий, зависящих друг от друга, и хотя индивидуальные стадии могут быть исследованы более или менее тщательно или же названы более или менее соответствующим образом, наша диаграмма подсказывает исследователю, что их изучение достигнет намеченной цели только тогда, когда он будет иметь в виду всю систему стадий в целом... Диаграмма побуждает к осмыслению всех ее пустых квадратов». Таким образом, по словам Эриксона, «схема эпигенеза предполагает глобальную форму мышления и размышления, которая оставляет детали методологии и фразеологии открытыми для дальнейшего изучения».

Завершить изложение концепции Эриксона можно словами его любимого философа С. Кьеркегора: «Жизнь может быть понята в обратном порядке, но прожить ее надо с начала».

Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность динамической структуры личности с позиции классического психоанализа?
2. Каковы механизмы становления личности в онтогенезе ребенка?
3. Перечислите основные направления развития детского психоанализа.
4. В чем разница содержания понятия «социализация» в психоанализе и в теории социального научения?
5. Как трактуется закон биполярности развития в психоаналитических учениях?
6. Какова последовательность становления моральных чувств в теории Э. Эриксона?
7. В чем заключается роль ритуалов и ритуализмов в развитии личности?
8. Найдите соответствие концепции Э. Эриксона образу доктора Борга из известного фильма И. Бергмана «Земляничная поляна».

Литература

Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. М., 1998.

Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. Т. 1. 1982.

Клейн М. Зависть и благодарность. СПб., 1997.

Куттер П. Современный психоанализ. СПб., 1997.

Фрейд А. Психологическое «Я» и защитные механизмы. М., 1993.

Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991.

Фромм Э. Человеческая ситуация. М., 1995.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М., 1996.

Эриксон Э. Молодой Лютер. М., 1996.

Глава 4

ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ

4.1. Отход от классического бихевиоризма

В американской психологии считается, что теории социального научения — это самое значительное направление в исследовании развития детей.

В конце 1930-х гг. Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс, Дж. Уайтинг и другие молодые ученые Йельского университета сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории личности на язык теории научения К. Халла. Они наметили основные линии исследования: социальное научение в процессе воспитания ребенка, кросскультурный анализ (исследование воспитания и развития ребенка в разных культурах), развитие личности. В 1941 г. Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение».

На этой основе вот уже более полувека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации. *Социализация* — это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального «гуманоидного» состояния к жизни в качестве полноценного члена общества.

Как же происходит социализация? Все новорожденные похожи друг на друга, а через два-три года это разные дети. Значит, говорят сторонники теории социального научения, эти различия — результат *научения,* они не являются врожденными.

Существуют разные концепции научения. При *классическом обусловливании* павловского типа испытуемые благодаря упражнению начинают давать один и тот же ответ на разные стимулы (рис. 9).

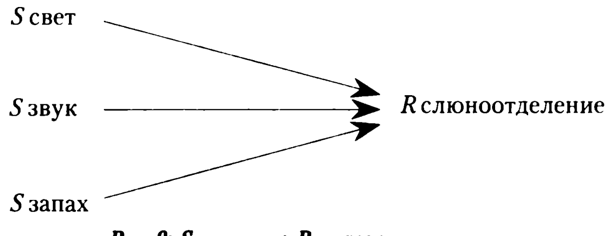


Рис. 9: S —стимул; R — реакция

При *оперантном научении*, по Скиннеру, поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов (рис. 10).

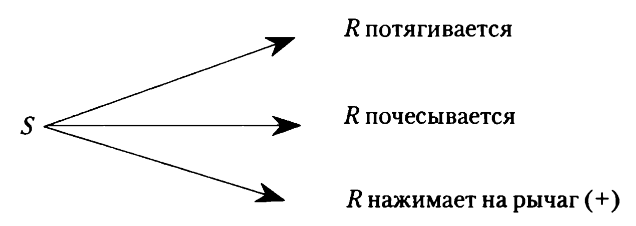


Рис. 10: S — стимул; R — реакция; (+) — реакция получает подкрепление

Обе эти концепции объясняют, как возникает новое поведение у животных.

А. Бандура считал, что для человека награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. *Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию* — третья форма научения. Одно из проявлений имитации — идентификация. Это процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, симпатию к этому человеку.

В теории социального научения не только рассматривается, *как* происходит социализация, но и то, *почему* она происходит. Особо рассматриваются удовлетворение биоло-

гических потребностей ребенка матерью, подкрепление социального поведения, имитация поведения сильных личностей и тому подобные воздействия внешнего окружения.

В области социального научения работают уже несколько поколений ученых. Эволюция теории научения представлена в табл. 3.

Таблица 3

Эволюция теории социального научения (цит. по Р. Кэрнсу*)

1900–1938	1938–1960	1960–1970	1970 – по н. вр.
Предшественники	Первое поколение	Второе поколение	Третье поколение
Психоанализ З. Фрейд *Теории научения* И.П. Павлов Э. Торндайк Дж. Уотсон К. Халл Э. Толмен *Когнитивные теории* Дж. Болдуин Ж. Пиаже *Теория поля* К. Левин	*Социальное научение* Р. Сирс Дж. Уайтинг Н. Миллер Дж. Доллард Дж. Роттер *Оперантное обусловливание* Б. Скиннер	*Социальное научение и развитие личности* А. Бандура Р. Уолтерс *Анализ поведения* С. Бижу Дж. Гевирц	*Интеракционный анализ* Г. Петтерсон А. Ярроу Р. Белл В. Хартуп *Социально-когнитивный анализ* В. Мишель Е. Маккоби Дж. Аронфрид *Структуры социального окружения* Х. Рауш Р. Парк Ю. Бронфенбреннер

* *Cairns R.B.* Social development. San-Francisco, 1979.

Для этого направления характерно стремление к синтезу разных подходов в изучении социального развития. Из табл. 4 видно, что это направление, как оно развилось в США, было движением к осознанию общей теории, а не отдельной областью знаний.

Таблица 4

Схема основных направлений в изучении социального развития (цит. по Р. Кэрнсу)

	Социальное научение	Когнитивное развитие	Этология и социобиология	Генетический психоанализ	Генетическая психобиология
Основные задачи	Научение социальному поведению	Когнитивный контроль за социальным поведением	Эволюция социального поведения	Патология поведения	Взаимосвязь поведения и биологии
Основные популяции	Нормальные дети дошкольного и школьного возраста	От младенцев до подростков. Взрослые	Беспозвоночные и позвоночные животные	Дети. Пациенты	Млекопитающие (нечеловекообразные) и птицы
Методы	Кратковременные поведенческие эксперименты	Интервью. Вербальные оценки	Естественное наблюдение. Контролируемое наблюдение	Наблюдение. Клиническое изучение	Физиологические и поведенческие эксперименты
Основные понятия	Имитация. Социальное подкрепление	Концепция стадий. Саморазвитие	Врожденный контроль. Видеотипичные паттерны	Запрограммированная привязанность. Депривация. Тревожность	Двунаправленная организация. Реципрокный контроль

Рассмотрим кратко вклад, который внесли в концепцию социального научения представители первого, второго и третьего поколений американских ученых.

Н. Миллер и Дж. Доллард первыми проложили мост между бихевиоризмом и психоаналитической теорией. Вслед

за З. Фрейдом они рассматривали клинический материал как богатейший источник данных; по их мнению, психопатологическая личность лишь количественно, а не качественно отличается от нормального человека. Поэтому изучение поведения невротика проливает свет на универсальные принципы поведения, которые труднее выявить у нормальных людей. Кроме того, невротики обычно продолжительное время наблюдаются психологами, и это дает ценный материал длительного и динамичного изменения поведения под влиянием социальной коррекции.

С другой стороны, Миллер и Доллард — психологи-экспериментаторы, владеющие точными лабораторными методами. Они обращались и к изучению механизмов поведения животных с помощью строгих научных экспериментов.

Миллер и Доллард разделяют точку зрения Фрейда о роли мотивации в поведении, полагая, что поведение как животного, так и человека является следствием таких первичных (врожденных) побуждений, как голод, жажда, боль и т.д. Все они могут быть удовлетворены, но отнюдь не угашены. В соответствии с бихевиористской традицией Миллер и Доллард определяют силу побуждения количественно, измеряя, например, время депривации. Помимо первичных существуют вторичные побуждения, включающие гнев, вину, сексуальные предпочтения, потребность в деньгах и власти и многие другие. Самые важные среди них — страх и тревожность, вызванные предшествующим, ранее нейтральным стимулом. Конфликт между страхом и другими важными побуждениями служит причиной неврозов.

Трансформируя фрейдовские идеи, Миллер и Доллард замещают принцип удовольствия принципом подкрепления. Подкрепление они определяют как то, что усиливает тенденцию к повторению ранее возникшей реакции. С их точки зрения, *подкрепление* — это редукция, снятие побуждения, или, используя термин Фрейда, — драйва. Научение, по Миллеру и Долларду, это усиление связи между ключевым стимулом и ответом, который он вызывает благодаря подкреплению. Если в репертуаре поведения человека или животного нет соответствующей реакции, то ее можно приобрести, наблюдая поведение модели. Придавая большое значение механизму научения путем проб и ошибок, Миллер и Доллард обращают внимание на возможность с помощью подражания уменьшить их количество и приблизиться к правильному ответу через наблюдение поведения другого.

В экспериментах Миллера и Долларда выяснялись условия подражания лидеру (при наличии или отсутствии подкрепления). Эксперименты проводились на крысах и детях, причем в обоих случаях были получены сходные результаты. Чем сильнее побуждение, тем больше подкрепление усиливает связь между стимулом и реакцией. Если нет побуждения, научение невозможно. Миллер и Доллард считают, что самоудовлетворенные, самодовольные люди — плохие ученики.

Миллер и Доллард опираются на фрейдовскую теорию детских травм. Они рассматривают детство как период преходящего невроза, а маленького ребенка — как дезориентированного, обманутого, расторможенного, неспособного к высшим психическим процессам. С их точки зрения, счастливый ребенок — это миф. Отсюда задача родителей — социализировать детей, подготовить их к жизни в обществе. Миллер и Доллард разделяют мысль А. Адлера о том, что мать, дающая ребенку первый пример человеческих отношений, играет решающую роль в социализации. В этом процессе, по их мнению, четыре наиболее важные жизненные ситуации могут служить источником конфликтов — это кормление, приучение к туалету, сексуальная идентификация, проявление агрессивности у ребенка. Ранние конфликты не вербализованы и поэтому неосознанны. Для их осознания, по мнению Миллера и Долларда, необходимо использовать терапевтическую технику Фрейда. «Без понимания прошлого невозможно изменить будущее», — писали Миллер и Доллард.

4.2. Воспитание и развитие

Известный американский психолог **Р. Сирс** изучал отношения родителей и детей, находясь под влиянием психоанализа. Будучи учеником К. Халла, он разработал собственный вариант соединения психоаналитической теории с бихевиоризмом. Он сосредоточил внимание на изучении внешнего поведения, которое может быть измерено. В активном поведении Сирс выделял действие и социальные взаимодействия.

Действие вызывается побуждением. Как Миллер и Доллард, Сирс исходил из того, что первоначально все действия связаны с первичными, или врожденными, побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, которые возникают в ре-

зультате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, ведут индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, вторичным побуждениям, которые возникают как следствие социальных влияний.

Сирс ввел диадический принцип изучения детского развития: поскольку оно протекает внутри диадической единицы поведения, постольку адаптивное поведение и его подкрепление у индивида должно изучаться с учетом поведения другого человека, партнера.

Рассматривая психоаналитические понятия (подавление, регрессия, проекция, сублимация и др.) в контексте теории научения, Сирс главное внимание уделял влиянию родителей на развитие ребенка. По его мнению, практика детского воспитания определяет природу детского развития. Основываясь на результатах своих исследований, он выступал за просвещение родителей: каждый родитель, естественно, станет лучше воспитывать своих детей, если он будет больше знать; важно, как и насколько родители понимают практику воспитания.

Сирс выделил три фазы развития ребенка:

- фаза рудиментарного поведения — основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве, в первые месяцы жизни;
- фаза вторичных мотивационных систем — основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);
- фаза вторичных мотивационных систем — основывается на научении вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Первая фаза развития ребенка. По Сирсу, новорожденный находится в состоянии аутизма, в том смысле, что его поведение не соотносится с социальным миром. Но уже первые врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Первые попытки угасить внутреннее напряжение составляют первый опыт научения. Этот период рудиментарного асоциального поведения предшествует социализации.

Постепенно младенец начинает понимать, что угасание внутреннего напряжения, например уменьшение боли, связано с его действиями, а связь «плач — грудь» приводит к утолению голода. Его действия становятся частью последовательности целенаправленного поведения. Каждое новое действие, которое приводит к угасанию напряжения, будет

повторяться и встраиваться в цепь целенаправленного поведения, когда напряжение будет возрастать. Удовлетворение потребности составляет положительный опыт младенца.

Подкрепление исходит от матери. Ребенок адаптирует свое поведение так, чтобы вызывать постоянное внимание с ее стороны. Таким образом, ребенок научается вызывать реципрокное поведение матери. Он вынужден выбирать ответы, которые окружающие люди ожидают от него. Путем проб и ошибок он манипулирует этим окружением «в погоне» за удовлетворяющим ответом, в то время как его окружение предлагает ему возможность выбора из различных вариантов удовлетворения его побуждений. В этих диадических отношениях ребенок научается контролировать ситуацию и сам постоянно находится под контролем. У ребенка рано возникает техника кооперирования с теми, кто заботится о нем. С этого момента и начинается социализация.

У каждого ребенка есть репертуар действий, которые в ходе развития с необходимостью заменяются. Успешное развитие характеризуется снижением аутизма и действий, направленных лишь на удовлетворение врожденных потребностей, и возрастанием диадического социального поведения.

Как же возникают новые мотивационные системы? При каких условиях? Как и какие факторы окружения влияют на детское научение? Каков результат научения?

По Сирсу, центральный компонент научения — это зависимость. Подкрепление в диадических системах всегда зависит от контактов с другими, оно присутствует уже в самых ранних контактах ребенка и матери, когда ребенок путем проб и ошибок учится удовлетворять свои органические потребности с помощью матери. Диадические отношения воспитывают зависимость ребенка от матери и подкрепляют ее. В возрасте от четырех до двенадцати месяцев устанавливается зависимость, и вместе с ней устанавливается диадическая система. И ребенок, и мать имеют свой репертуар значимых действий, которые служат им для того, чтобы стимулировать взаимные ответы, соответствующие собственным ожиданиям. Сначала ребенок проявляет свою зависимость пассивно, затем он может активно ее поддерживать (внешние знаки поведения и более активное требование любви). Детская зависимость, с точки зрения Сирса, это сильнейшая потребность, которую нельзя игнорировать. В психоанализе показано, что психологическая зависимость от матери возникает очень рано. Физически ребенок зависит от нее с рождения,

т.е. его жизнь зависит от ее заботы. Психологическая зависимость появляется через несколько месяцев после рождения и сохраняется в какой-то степени и во взрослой жизни. Но пик зависимости приходится на раннее детство.

Психологическая зависимость проявляется в поисках внимания: ребенок просит взрослого обратить на него внимание, взглянуть на то, что он делает; он хочет быть рядом со взрослым, сесть к нему на колени и т.д. Зависимость проявляется в том, что ребенок боится остаться один. Он научается вести себя так, чтобы привлечь внимание родителей. Здесь Сирс рассуждал как бихевиорист: проявляя внимание к ребенку, мы подкрепляем его, и это можно использовать, чтобы чему-нибудь его научить.

Как же с бихевиористической точки зрения формируется зависимость? Для этого необходимо соблюдение двух законов: закона ассоциации и закона подкрепления. Подкреплением зависимого поведения служит получение внимания. Ассоциация — это присутствие матери и комфорт ребенка, отсюда только присутствие матери создает для ребенка комфорт. Ребенок часто прекращает плакать, как только видит мать, прежде чем она успеет что-либо для него сделать, чтобы удовлетворить его органическую потребность. Когда ребенку страшно, только приближение матери успокаивает его. Отсутствие матери означает отсутствие комфорта. Отсутствие матери — стимул для тревоги и страха. Это также учитывается в воспитании ребенка.

Эффективность материнского приближения или удаления дает матери инструмент для воспитания у ребенка необходимых правил социальной жизни. Но как только появляется зависимость, она должна быть ограничена. Ребенок должен научиться быть самостоятельным. Родители часто выбирают стратегию игнорирования. Скажем, если ребенок плачет, то родители в некоторых случаях стараются не обращать на это внимания. Но могут быть и другие стратегии, которые помогают ребенку научиться вести себя так, чтобы получить внимание взрослого. Отсутствие подкрепления зависимости может привести к агрессивному поведению. Сирс рассматривал зависимость как сложнейшую мотивационную систему, которая не является врожденной, а формируется при жизни.

При каких же обстоятельствах у ребенка формируется зависимое поведение? Обычное поведение матери, ухаживающей за ребенком, обеспечивает ему предметы, которыми он

может манипулировать; подкрепляющие воздействия со стороны матери придают этим реакциям устойчивую форму зависимого поведения. Со своей стороны, ребенок с самого начала располагает оперантными реакциями. Первые такие реакции ограничиваются сосанием или ощупывающими движениями рта, рефлексами схватывания и сжимания, позами, которые позволяют взрослому брать ребенка и перемещать его.

Оперантное поведение матери очень сложно, поскольку оно направлено на достижение многих целей, связанных с уходом за ребенком, — это кормление, купание, смазывание, согревание и т.д. Оно включает также многочисленные действия, радующие мать, такие как прижимание к себе ребенка, ласки, прислушивание к ребенку, восприятие его запаха и даже вкуса, ощущение прикосновений рук и губ малыша.

К сожалению, не существует подробного описания поведения даже для единственной пары «мать — ребенок», нет четких представлений об индивидуальных или культурных различиях в таких действиях, отмечал Сирс, хотя это область почти бесконечного разнообразия. Но поскольку поведение матери всегда обусловлено осознанными или бессознательными целями ее действий, эта множественность канализируется в контролируемые системы, которые имеют формообразующее влияние на поведение малыша. Собственный репертуар действий ребенка увеличивается по мере «созревания» его поведения и по мере того, как подкрепляются одни его движения и не получают подкрепления другие. В результате подобных взаимодействий, удовлетворяющих обе стороны, возникают *вторичные подкрепления и подкрепляющие стимулы* для обоих членов пары. Это разговор, поглаживание, улыбка матери при кормлении и ответные реакции малыша.

Вторым следствием взаимодействия матери и ребенка является развитие у обоих членов пары *социальных ожиданий*. Каждый научается отвечать на позы, улыбку и другие действия второго члена пары реакциями, которые соответствуют ожиданию последующих событий.

Ожидания ребенка — это опосредствованная внутренняя реакция на сигналы, исходящие от матери; они имеют существенное значение для изменения его реакций, превращения их в целенаправленные единицы деятельности. Если мать не выполняет ожидаемое от нее ребенком действие из ее собственного репертуара, у малыша возникает фрустрация и он

выражает недовольство плачем, беспокойством или каким-то другим способом поведения, который он ранее усвоил применительно к обстоятельствам фрустрации. Например, если мать совершает все действия, которые обычно завершаются введением соска в рот малыша, но потом, в какой-то критический момент, начинает колебаться, прерывает течение своих действий, младенец реагирует сердитым плачем.

Развитие взаимных ожиданий сплавляет мать и младенца в единую диаду, единицу, которая эффективно функционирует только до тех пор, пока оба ее члена выполняют свои привычные роли в соответствии с ожиданием. В результате этого младенческого опыта ребенок научается «просить» у матери соответствующего взаимного поведения. Знаки поведения, движения, выражающие просьбу, составляют зависимые действия, частотой и интенсивностью которых можно определять степень зависимости.

По Сирсу, должно существовать определенное, заранее предсказуемое взаимоотношение между практикой родительского ухода за ребенком и зависимым поведением у детей.

Социальная среда, в которой рождается ребенок, оказывает влияние на его развитие. В понятие *«социальная среда»* входят: пол ребенка, его положение в семье, порядок рождения, счастье его матери, социальная позиция семьи, уровень образования и др. Мать видит своего ребенка сквозь призму своих представлений о воспитании детей. Она по-разному относится к ребенку в зависимости от его пола. В раннем развитии ребенка проявляется личность матери, ее способность любить, регулировать все «можно» и «нельзя». Способности матери связаны с ее собственной самооценкой, оценкой отца ребенка, отношением к собственной жизни. Высокие показатели по каждому из этих факторов коррелируют с высоким энтузиазмом и теплотой по отношению к ребенку. Наконец, социальный статус матери, ее воспитание, принадлежность к определенной культуре предопределяют практику воспитания. Вероятность здорового развития ребенка выше, если мать довольна своим положением в жизни. Таким образом, первая фаза развития ребенка связывает биологическую наследственность новорожденного с его социальным наследием. Эта фаза вводит младенца в окружающую среду и составляет основу для расширения его взаимодействия с окружающим миром.

Вторая фаза развития ребенка длится со второй половины второго года жизни до поступления в школу. По-прежне-

му первичные потребности остаются мотивом поведения ребенка, однако постепенно они перестраиваются и превращаются во вторичные побуждения. Мать продолжает оставаться основным, подкрепляющим посредником на ранней стадии этой фазы. Она наблюдает за поведением ребенка, которое нужно изменить, и она же помогает усвоить образцы более зрелых форм поведения. Мать должна воспитать у ребенка желание вести себя по-взрослому, социализироваться. На этой основе у ребенка возникают побуждения к усвоению социального поведения. Он осознает, что его личное благополучие зависит от готовности вести себя так, как от него ожидают другие; поэтому его действия постепенно становятся самомотивированными: ребенок стремится осваивать действия, которые приносят удовлетворение для него и удовлетворяют его родителей.

Когда ребенок становится старше, мать начинает воспринимать эмоциональную зависимость как поведение, которое надо изменить (обычно это совпадает с рождением нового ребенка или возвращением на работу). Зависимость в отношениях с матерью у ребенка модифицируется: знаки любви, внимания становятся менее требовательными, более тонкими и согласуются с возможностями поведения взрослого. В жизнь ребенка входят другие люди. Постепенно он начинает понимать, что нет ничего, что может быть его единоличной монополией; теперь он должен конкурировать с другими людьми ради достижения своих целей, конкурировать за внимание своей матери; теперь и средства становятся для него столь же важными, как и сама цель.

Освобождение от зависимости у ребенка начинается с отнятия от груди, приучения к опрятности, воспитания сексуальной скромности. Тенденция родителей к давлению на ребенка в этих сферах жизни, по мнению Сирса, ведет к феминизации как мальчиков, так и девочек; терпимость, напротив, способствует формированию мужских черт характера как у мальчиков, так и у девочек. Правильное воспитание предполагает золотую середину.

На третьем году жизни ребенка появляется идентификация его с родителями. Ребенок любит свою мать, эмоционально зависит от нее. Когда мать не находится рядом с ним, он воспроизводит последовательность действий, подобную той, которая бы имела место, если бы его мать была с ним. Он делает это для того, чтобы получить удовлетворение, которое связано с присутствием матери, считал Сирс. Собствен-

ная активность ребенка угашает потребность и снижает фрустрацию, вызванную отсутствием матери. Таким путем он идентифицирует себя с матерью. Это приводит ребенка к умению действовать «как другие».

В отличие от ранних форм научения идентификация не строится на основе проб и ошибок, а возникает из ролевой игры. В ней воспроизводится зависимое поведение в отсутствие родителей. Таким образом, зависимость — принципиальный источник идентификации как процесса, который происходит без обучения со стороны родителей.

Сирс сделал попытку выявить корреляцию между формами зависимого поведения и практикой ухода за ребенком его родителями — матерью и отцом. С помощью специально разработанного опросника было проведено исследование отношения к разным проявлениям ребенка со стороны матерей и отцов. Этот материал был дополнен показателями, выявленными в наблюдениях реального взаимодействия матери и ребенка в предварительно организованной ситуации. Мать инструктировали насчет простых заданий, которые ей следовало выполнять в ходе наблюдения. После этого пару оставляли наедине, а наблюдатели регистрировали поведение и матери и ребенка через «зеркало Гезелла».

Как показали исследования, ни количество подкреплений, ни длительность вскармливания грудью, ни кормление по часам, ни трудности отнятия от груди, ни другие особенности практики кормления не оказывают существенного влияния на проявления зависимого поведения в дошкольном возрасте. Наиболее существенное значение для формирования зависимого поведения имеет не оральное подкрепление, а участие в уходе за ребенком каждого из родителей.

Обобщая результаты своих исследований, Сирс выделил пять форм зависимого поведения. Все они — продукт различного детского опыта.

1. *«Поиск негативного внимания»*: привлечение внимания с помощью ссор, разрыва отношений, неповиновения или так называемого оппозиционного поведения (сопротивление указанию, правилам, порядку и требованиям путем игнорирования, отказа или противоположного поведения). Эта форма зависимости — прямое следствие низких требований и недостаточных ограничений по отношению к ребенку, т.е. слабое воспитание со стороны матери, и особенно по отношению к девочке, сильное участие в ее воспитании со стороны отца.

Сирс отмечал, что в этом поведении есть черты агрессивности, но оно практикуется главным образом в поисках внимания к себе. Условия возникновения этой формы поведения: прекращение проявления внимания к ребенку со стороны матери («занятая мать» в отличие от «внимательной матери»); слабость ограничительных требований и отсутствие требований к осуществлению зрелых форм поведения. Таковы общие условия как для мальчиков, так и для девочек. Но есть и условия ухода, которые различны для разных полов.

Для девочек важны позиция отца и его поведение. Он — важное лицо в жизни девочки. Сирс постоянно подчеркивал, что поиски отрицательного внимания связаны с более высокой долей отца и более низкой долей матери в уходе за ребенком, с тяжестью разлуки с отцом и тем, насколько он поощряет зависимость дочери. Влияние оказывает также и отсутствие у него ограничительных требований к ребенку (как, впрочем, и у матери).

Другие важные особенности поведения отца, которые оказывают влияние на поиски отрицательного внимания у девочек, по данным Сирса, это редкое использование насмешек, редкое применение моделей хорошего поведения, высокая степень удовлетворения социализацией ребенка, высокое сопереживание чувствам ребенка. Обнаружена высокая отрицательная корреляция этого поведения с отцовской оценкой матери. Отец с самого начала принимает большое участие в уходе за ребенком потому, что не доверяет матери.

Сирс писал: «Дело выглядит так, как будто эти маленькие девочки, ищущие отрицательного внимания, с самого начала были «папиными дочками»: у них сформировалась сильная привязанность к своим отцам, и разлука с ними вызывает у них проявления зависимости агрессивного типа». Это маскулинизированные девочки, и маскулинизация определяется участием отца в уходе за ними.

Для мальчиков картина менее четкая: также отмечается влияние снисходительности родителей, а также более длительное вскармливание грудью и резкое отнятие от груди. Последнее означает наличие раннего давления в направлении быстрейшей социализации, считал Сирс. Что касается мальчиков, которым свойственна эта форма зависимого поведения, то здесь отмечается слабое расположение отца; он не ожидает от мальчика мужского типа поведения и не подкрепляет его. Дело выглядит так, как будто отцы этих мальчиков пренебрегают сыновьями, а не попустительствуют им из любви, как отцы девочек.

2. *«Поиск постоянного подтверждения»*: извинения, просьбы, излишние обещания либо поиск защиты, комфорта, утешения, помощи или руководства. Эта форма зависимого поведения прямо связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей.

Сирс снова обнаружил резкие различия в особенностях прошлого опыта у девочек и у мальчиков.

Для девочек отец снова оказывается яркой фигурой. К тому же он выступает для маленькой девочки как довольно сильный сексуальный раздражитель. Он свободно показывает себя ребенку, дает ему сведения по вопросам пола — это сигналы, возбуждающие в девочке сексуальные импульсы. По мнению Сирса, сексуальное возбуждение ребенка под влиянием своего родителя противоположного пола способствует возникновению чувства неуверенности в отношениях ребенка с родителем своего пола. Это та же ситуация ревности, которую Фрейд описал под названием «эдипов комплекс».

На этой основе возникает ряд последствий, одно из которых выражается в поиске одобрения. На этой же основе начинает формироваться невнимание к матери, даже если девочка находится от нее на расстоянии вытянутой руки.

Рассматривая поведение матери при этой форме зависимого поведения, Сирс отмечал, что мать не манекен, чтобы праздно ожидать, какую степень враждебности может развить по отношению к ней дочь. Она может оказать дополнительное влияние на эмоции ребенка, ведет себя так, чтобы вызвать в своей дочери неуверенность. Она предъявляет к ребенку высокие стандарты достижений, настойчива в требовании самостоятельности, мало поощряет достижения ребенка и зрелые формы его поведения, использует нравоучения, обнаруживает последовательность в своей воспитательной политике и при взаимодействии с ребенком поощряет зависимость последнего. «Она не столько требует, сколько убеждает, но высокие стандарты, которые она имеет в виду, обусловливают проявление ее любви к ребенку только при выполнении последним определенных условий», — писал Сирс.

Отец же не является для маленькой девочки только сексуальным объектом. Он рассматривается ею как источник силы в ее семье, он считает важным научить ее отличать хорошее от плохого и также выдвигает высокие стандарты достижений.

Для мальчиков особенности предшествующего опыта сходны в одном отношении и поразительно отличны в другом. Мать, сын которой ищет одобрения, холодна, выдвигает ограничительные требования, для нее характерны высокая тревожность по вопросам пола и агрессивности. Она постоянно следит за ребенком, но не обязательно прилагает конструктивные усилия, чтобы упражнять его; при своем взаимодействии с ребенком она не настаивает на его самостоятельности и не поощряет последнюю, но не поощряет и зависимость.

В результате возникает образ довольно неэффективной в своих действиях матери, что подкрепляется низкой оценкой, которую дает ей отец, и его стремлением взаимодействовать с ребенком.

У мальчиков нет и следа эдипова комплекса. Напротив, поиски одобрения являются продуктом постоянной холодности матери и ограничительных требований, даже пренебрежения в том смысле, что ни самостоятельность ребенка, ни его зависимость не получают поощрения.

3. *«Поиск позитивного внимания»*: поиск похвалы, желание включиться в группу благодаря привлекательности кооперативной активности или, наоборот, стремление выйти из группы, прервать эту активность. Это более «зрелая» форма зависимого поведения, она включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Что касается условий предшествующего воспитания ребенка, то здесь снова обнаруживается терпимость матери по отношению к поведению дочери. Мать поощряет зависимость дочери и считает, что та на нее похожа. Она выражает привязанность к дочери, но то же делает и отец. Терпимость в отношении пола не распространяется на агрессивность, так как оба родителя в этом вопросе очень строги.

В итоге складывается впечатление о матери как о любящем человеке, терпимом в отношении сексуального и зависимого поведения, но ограничивающего агрессивность ребенка и рассматривающего маленькую девочку в качестве продолжения самой себя. Слабое участие матери в уходе за ребенком в сочетании со строгостью к проявлениям агрессивности заставляет девочку прилагать особые усилия, чтобы понравиться матери и привлечь ее к себе с помощью зрелого и женственного поведения. Если принять оценку матерью степени сходства с нею дочери как хотя бы частичную характеристику целей матери, то станет очевидно, что поиски

положительного внимания связаны с удовлетворением последней. Поиски положительного внимания у девочки могут быть успешной реакцией на длительную фрустрацию (за реакцией ребенка следуют проявления любви матери).

Мальчик, по сообщениям родителей, обнаруживший интенсивные поиски положительного внимания, сильно им подражает, что позволяет рассматривать эти поиски как зрелую форму поискового поведения со стороны ребенка. Ввиду строгого контроля родителей за сексуальным поведением детей и их агрессивностью, пребывание на положении ребенка не слишком прельщает мальчика, а поиски положительного внимания служат установлению им более благоприятных отношений с родителями.

Поиски положительного внимания у мальчиков также являются следствием длительной фрустрации, но отсутствие поощрения зависимости формирует у них такие проявления поведения, как автономия и самостоятельность. Самостоятельность, по Сирсу, это поведение, которое формируется у мальчиков при относительном отсутствии условий для зависимости, вследствие терпимости родителей, их поощрений и редких наказаний.

4. *Форма поведения*, которую автор назвал *«пребыванием поблизости»*, — это постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка или группы детей (взрослых). Это одна из форм «незрелого», пассивного проявления в поведении положительной по своему направлению зависимости.

У девочек эта форма поведения связана с другими незрелыми формами зависимости — прикосновением и задерживанием и с поисками отрицательного внимания. Имеется сходство особенностей предшествующего опыта с этими формами поведения. Особенно это касается отсутствия ограничительных требований при слабых требованиях зрелого поведения и низком ожидании последнего. При этой форме поведения нет никаких свидетельств в пользу особенно близких отношений с отцом.

Для мальчиков пребывание поблизости коррелирует с тенденцией к инфантилизации (матери оценивают своих детей как менее зрелых). Низкие требования матери в отношении чистоплотности и порядка и пристальное наблюдение за проявлением агрессивности в поведении ребенка могут приводить к инфантилизации мальчика, что выражается не только в суждениях матери об уровне зрелости ее сына, но

и в частоте «пребывания поблизости» как формы зависимости в отношении других детей и педагогов.

Интересна в этой связи роль отца. Он занимает важное место в развитии мальчика не только потому, что разрешает ему ходить дома неодетым, но и потому, что проводит резкое различие между ролями родителей разного пола, считает себя воплощением настоящего мужского поведения. Жены, мужья которых ведут себя таким образом, невысоко оценивают своих супругов, и потому мальчики с высокими показателями «пребывания поблизости» имеют отцов, получающих от своих жен низкую оценку. Отмечаются расхождения между позициями обоих родителей по вопросам воспитания. Отец такого мальчика при воспитании детей может действовать весьма неуспешно, поэтому мать не доверяет ему. Не вызывает ее доверия и то, что отец действует в направлении, противоположном материнскому. Слабая настойчивость матери в отношении зрелости ребенка становится, таким образом, важным фактором, определяющим низкий уровень зрелости мальчика, проявляющийся в высоких показателях «пребывания поблизости». Сирс предполагал также, что первоначальные расхождения между родителями могли замедлить взросление ребенка из-за неопределенности для него, какое именно поведение заслуживает поощрения.

5. *«Прикосновение и удержание»*. Сирс упоминал здесь такие проявления поведения, как неагрессивное прикосновение, удерживание и обнимание других. Это форма «незрелого» зависимого поведения. У девочек она коррелирует с «пребыванием поблизости», и поэтому в особенностях прошлого опыта таких детей есть сходство. Для мальчиков подобной корреляции практически нет. Отец в этом случае является, по предположению Сирса, лицом, лишенным тревожности и требовательности, мать отличается примерно теми же свойствами. Здесь, как и в случае с «пребыванием поблизости», отмечается атмосфера инфантилизации.

Успех каждого метода воспитания, подчеркивал Сирс, зависит от умения родителей найти средний путь. Правилом должно стать: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация.

В школьные годы, в течение **третьей фазы развития ребенка**, его зависимость претерпевает дальнейшие изменения. Зависимость от семьи уменьшается, а зависимость от учителя и группы сверстников возрастает, но эти изменения, в свою очередь, определяются прежним опытом ребенка,

сформировавшимися формами зависимого поведения. Стремление маленького школьника к независимости уравновешивается контролем со стороны взрослых и осознанием степени своей свободы.

В целом ребенок ведет себя так, как он был воспитан своими родителями. По Сирсу, детское развитие — зеркало практики воспитания ребенка. Следовательно, развитие ребенка — результат научения.

4.3. Критические периоды социализации

Еще одна линия американской психологии развития — соединение психоанализа и этологии.

Как известно, З. Фрейд подчеркивал важность раннего опыта в развитии поведения. С другой стороны, К. Лоренц обратил внимание на важность критических периодов для образования первичных социальных связей у животных. Соединение этих двух подходов заново возродило проблему наследственности и опыта в развитии молодого организма. Было высказано предположение, что влияние опыта велико, но ограничено временем его действия: в определенные периоды жизни влияние окружающей среды на развитие оказывается по своему воздействию очень глубоким, а его значение в другие периоды жизни незначительно.

Наибольший след в жизни организма оставляет главным образом опыт ранних лет. Аналогичное показано в экспериментах на многих позвоночных и беспозвоночных животных. Аналогичное явление наблюдается и у человека. В связи с этими фактами в американской психологии проявился огромный интерес к раннему онтогенезу поведения, изучению возникновения социальных связей.

При изучении формирования социальной привязанности было установлено, что пищевое подкрепление в процессе социализации само по себе не является необходимым. Известны опыты супругов Харлоу с обезьянами, изолированными при рождении и вскормленными искусственными матерями. Эти опыты показали, что детеныши определенно предпочитают одетые модели — «уютных матерей», от которых они не получали пищевого подкрепления, а не проволочную — «холодную мать», дающую пищу. Таким образом, теория потребности в пище как источнике социальной привязанности была отброшена.

Детеныши, воспитанные искусственной матерью, стали плохими матерями, не обращали внимания на своих детенышей и часто били их, когда те кричали. Несмотря на такое отношение матерей, детеныши ползли к ним. Значит, наказание не тормозит образования социальных связей. Был сделан важнейший вывод: социальная связь строится не на пищевом подкреплении! Опыты показали, что самая важная потребность у детенышей животных — потребность в контакте, а не в пище. Контакт и комфорт имеют важное значение для формирования привязанности младенца (детеныша) к матери.

Еще задолго до опытов Харлоу К. Лоренц заметил, что у выводковых птиц привязанность возникает раньше, чем они начинают есть. Он сформулировал концепцию импринтинга — «запечатления». Известна фотография, на которой выводок гусят следует за Лоренцем как за собственной матерью-гусыней.

В американской психологии период максимальной способности к импринтингу был назван критическим периодом, или критическим возрастом. Американский психолог Е. Хесс разработал критерии продолжительности критических периодов. Начало периода определяется зрелостью двигательных возможностей, способностей животного; конец — развитием реакции страха. На основе этих критериев можно предугадать способности к импринтингу у вида, зная лишь характерное для него время возникновения реакции страха и ход развития двигательных способностей.

Хотя начало и конец критического периода довольно жестко фиксированы биологическими процессами роста и созревания определенных реакций, можно изменить продолжительность этого периода в экспериментальных условиях. Так, критический период можно расширить, используя некоторые фармакологические препараты, снижающие эмоциональность. Эмоциональное возбуждение — весьма важная часть первичных социальных взаимоотношений у высокоразвитых животных и человека.

Критический период для социализации определяется появлением поведенческих механизмов, которые поддерживают контакт между животными. Эта реакция цепляния у обезьян, реакция следования у стадных животных, махание хвостом, игривая борьба у щенков, улыбка у младенцев. Они сопровождаются ответными реакциями взрослых членов вида: поддерживание у матерей приматов, хождение с вы-

водком у птиц, зов матери-овцы, забота и воспитание младенцев у человека.

Развитие привязанности останавливается, когда возникает реакция страха, которая заставляет избегать контактов. Эту реакцию можно наблюдать у многих птиц и млекопитающих, даже у детей в возрасте около восьми месяцев возрастает страх по отношению к незнакомцу.

Первоначально исследователи концентрировали внимание на критическом периоде первичной социализации. Под социализацией понимается привязанность к членам своего сообщества, которая зависит главным образом от общения с другими членами группы.

Например, социализация у собак выражается в том, что примерно с трех до десяти недель щенок восприимчив к социальным влияниям. Первичная социализация определяет, к какому именно существу прочно привяжется это животное.

В опытах на обезьянах Х. Харлоу установил, что между третьим и шестым месяцами жизни существует критический период, во время которого социальная депривация, особенно депривация от общества равных себе, необратимо подавляет способность животного к социальному регулированию поведения.

По отношению к детям было высказано мнение, что существуют два критических периода социализации: один — в первый год жизни, когда у ребенка формируется связь с близкими ему людьми, когда он учится зависимости, и другой — в два-три года, когда он приучается быть независимым в определенных важных отношениях.

Процесс социализации у младенцев начинается с возраста около шести недель, но достигает максимума в четыре-пять месяцев, на что указывает появление так называемой социальной улыбки.

Были выделены также критические периоды обучения (иногда их называют сензитивными периодами для обучения). Считается, что если обучение не происходит в течение этого времени, то оно может никогда не произойти. Обучение важно не только для поддержания и полного развития врожденных механизмов, подчеркивают американские психологи. Если обучение необходимо сделать наиболее эффективным, оно должно быть приурочено к определенному отрезку времени.

Открытие критических периодов немедленно сфокусировало внимание ученых на процессах развития, которые их

вызывают. По мере того как станут понятны эти процессы, появится возможность их направленного изменения, что очень важно для здоровья и обучения ребенка. Зная потенциальные возможности и опасности каждого периода развития, мы можем использовать эти возможности и избежать таким образом негативного опыта.

Исследование критических, сензитивных периодов в американской психологии есть, по существу, исследование врожденных механизмов и их уникальной, ограниченной во времени, избирательной по отношению к стимулу связи с окружающей средой.

В исследованиях внешней среды и ее роли в развитии поведения изучались, с одной стороны, сенсорная депривация, социальная изоляция, а с другой — интенсивная стимуляция, экспериментальное обогащение среды. Было получено множество экспериментальных фактов:

- показано, что под влиянием различных условий окружающей среды в коре мозга генетически сходных крыс наступают анатомические и химические изменения (Д. Креч и М. Розенцвейг);
- уровни развития, намеченные Гезеллом, не зафиксированы и не предетерминированы созреванием. Под влиянием опыта развитие ускоряется;
- младенцы способны воспринимать сложные зрительные стимулы при рождении, но они теряют эту способность при отсутствии зрительной стимуляции. Зачаточные способности к восприятию формы должны быть развиты в течение критического (сензитивного) периода под влиянием соответствующего опыта (Р. Фанц, Т. Бауэр);
- координируемое зрением поведение может быть нарушено при лишении животного в раннем возрасте возможности видеть свои передние конечности (Р. Хелд); собаки, подвергшиеся в раннем возрасте различным депривациям, в старшем возрасте отдают предпочтение более простым стимулам (М. Фокс); у приматов имеется предпочтение зрительных нарисованных изображений, увеличивающееся с возрастанием сложности, но выращенные в изоляции особи того же возраста отдают предпочтение менее сложным зрительным стимулам;
- взрослые с исключительно высокими способностями испытали интенсивную раннюю интеллектуальную стимуляцию (М. МакКарти);

• при перемещении из минимально стимулирующей обстановки в более обогащенную наблюдается увеличение показателей интеллектуальности.

Какой вывод можно сделать из этих исследований?

Средние интеллектуальные возможности могут быть развиты до поразительного уровня при помощи учета и использования сензитивных периодов и общей пластичности нервной системы. Вмешательство в развитие человека должно совершаться в самом раннем детстве, так как именно в этот период уровень пластичности наиболее высок. Остро ставится проблема образования родителей, так как большинство из них не осознает размеров влияния (положительного или отрицательного), которое они оказывают на своих детей.

Умственное, физическое и эмоциональное развитие детей нуждается в особом внимании в самые ранние годы.

4.4. Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения

Б. Скиннер отвергал как ненаучные все попытки объяснить поведение человека на основе внутренних побуждений, он подчеркивал, что поведение целиком определяется влиянием внешней среды. Скиннер считал, что человеческое поведение, так же как и поведение животных, можно «сделать», создать и контролировать. «Дайте мне положительно выраженное обусловливание... — и я выдам вам нужного человека!» — заявлял он.

Главное понятие концепции Скиннера — подкрепление, т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. *Подкрепление* и *награда* — не тождественные понятия. Подкрепление усиливает поведение, награда не обязательно способствует этому.

Подкрепление бывает *положительным и отрицательным*. Положительное подкрепление добавляет что-то к ситуации, например, крыса, нажимая на рычаг, получает пищу; рабочий, выполнивший свою работу, — деньги; ребенок — одобрение взрослых. Поведение может усиливаться путем устранения чего-то из ситуации — это отрицательное подкрепление. Примеры отрицательного подкрепления Скиннер находил в повседневной жизни: ребенок, который вы-

полняет надоевшую ему работу, чтобы избежать недовольства родителей; родители, уступающие ребенку, чтобы избежать его агрессии; шофер, подчиняющийся скоростным ограничениям, чтобы избежать штрафа; человек, принимающий лекарство, чтобы заглушить головную боль. Скиннер считал, что с помощью отрицательного подкрепления также можно управлять поведением. По его мнению, в современном обществе многое в социальном поведении строится на основе отрицательного подкрепления. В более совершенном обществе поведение будет строиться на основе подкрепления положительного.

Скиннер различал *первичное и условное* подкрепление. Первичные формы подкрепления — это пища, вода, сильный холод или жара и т.п. Условное подкрепление — это первоначально нейтральный стимул, который приобрел подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкрепления. В качестве примера Скиннер приводил деньги, связанные со многими первичными потребностями, поэтому они и служат подкреплением во многих ситуациях. Сюда же относятся знаки любви, одобрения, внимания со стороны других людей, имеющие огромное влияние на человека. Пример отрицательного условного подкрепления — вид сверла у зубного врача.

Скиннер различал *отрицательное подкрепление* и *наказание*. Отрицательное подкрепление усиливает поведение, наказание обычно подавляет его. Наказание может осуществляться путем лишения положительного подкрепления или осуществления отрицательного (лишение детей ранее обещанного удовольствия; сокращение зарплаты рабочему; лишение прав шофера за нарушение правил). Однако меры наказания часто не подавляют нежелаемого поведения: оштрафованные водители продолжают превышать скорость; судимые преступники нередко продолжают свою противоправную деятельность.

Скиннер выступил против наказаний. Он считал, что люди обманывают себя, думая, что наказание эффективно. Он был уверен, что наказание не имеет устойчивого эффекта; чрезмерно суровое наказание может прекратить нежелаемое поведение, но оно снова возобновится, когда наказание будет отсрочено, отдалено. Наказание указывает только на то, чего человек не должен делать, но не раскрывает, как ему следует поступать. Наказание может дать быстрый, но непродолжительный эффект. Поэтому наказание быстро вхо-

дит в привычку того, кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося.

Скиннер отдавал предпочтение использованию положительного подкрепления. Он считал, что дети будут охотнее вести себя правильно, если их хорошее поведение будет замечаться и одобряться родителями. Положительное подкрепление в отличие от наказания не имеет мгновенного эффекта, но оно оказывает более длительное влияние и практически не вызывает отрицательных эмоциональных состояний.

Что же может заменить наказание в воспитании? Игнорирование нежелаемого поведения, ведущее к его угасанию: нежелательные действия не нужно подкреплять. Но процесс угасания длится долго, требует большого терпения и может способствовать развитию агрессивного поведения. Поэтому, не обращая внимания на плохое поведение, необходимо акцентировать личность на хорошем и тем самым закреплять его. Однако следовать такому совету, как отмечает комментатор Скиннера Р. Най, легче на словах, чем на деле.

И все же намного полезнее, по Скиннеру, найти средства использования положительного подкрепления хорошего поведения, чем ждать, когда плохое поведение разовьется, а затем полагаться на наказание. По его мнению, все социальные институты должны быть организованы таким образом, чтобы человек систематически получал положительное подкрепление за желаемое поведение. Это исключит необходимость широкого использования наказания, так как обстоятельства будут побуждать людей вести себя достойным образом с пользой для себя и для общества.

Представитель третьего поколения ученых, разрабатывающих теорию социального научения, **Дж. Аронфрид** ставил под сомнение утверждение Скиннера о том, что успешная социализация ребенка может обойтись без наказаний; его также не удовлетворяли идеи психоанализа о травмирующем воздействии наказаний на детей. Социализация, по его мнению, не может опираться только на поощрение. Общество, подчеркивал он, передает ребенку множество сложных структур социального поведения взрослых, но эти формы часто расходятся с мотивационными установками ребенка. Научение не могло бы преодолеть этот разрыв, если бы наказание не было присуще социализации в такой же мере, как и поощрение.

Для бихевиористского подхода к формированию поведения характерен эксперимент Аронфрида, который, впрочем, еще до него был предложен Р. Соломоном в опытах на животных.

Испытуемым детям предлагалось выбрать одну из двух игрушек — привлекательную или непривлекательную — и описать ее. Экспериментатор говорил: «Некоторые игрушки здесь предназначены для более старших детей, поэтому тебе не следует их брать. Когда ты выберешь такую игрушку, я скажу тебе об этом». В ходе тренировочного эксперимента, если ребенок выбирал привлекательную игрушку, экспериментатор «наказывал» (словесно порицал) его: «Нет! Эта игрушка — для детей постарше».

В своем эксперименте Аронфрид уделял большое внимание моменту подачи наказания: в одной группе «наказание» останавливало действие выбора еще до того, как ребенок дотрагивался до игрушки; в другой группе порицание взрослого следовало после того, как испытуемый брал привлекательную игрушку. В результате подобной тренировки испытуемые первой группы стали выбирать непривлекательные игрушки после меньшего числа наказаний, чем испытуемые второй группы, — подавляющее действие наказания усиливалось, если во времени оно наступало ближе к началу наказуемого действия.

Аронфрида интересовал вопрос о том, как формируется у ребенка внутренний контроль за порицаемым поведением. Для ответа на него была проведена тестирующая серия эксперимента. Ребенка приглашали в комнату, где на столе снова находились два разных предмета: один предмет был малопривлекателен и труден для описания, а другой испытуемые находили очень привлекательным и с трудом сдерживались, чтобы не взять его в руки. Показав эти предметы, взрослый покидал помещение, сославшись на то, что непредвиденное дело заставляет его выйти из комнаты. Скрытый на демонстрационной доске отметчик показывал экспериментатору, когда тот возвращался, брал ли испытуемый в его отсутствие привлекательный предмет и касался ли он его. Так остроумно проверялась устойчивость подавления поведения, приобретенного во время тренировочной серии.

Оказалось, что испытуемые, получавшие порицание в самом начале выбора, в тестовой ситуации совершали меньше проступков, чем те, которых наказывали уже после проступка. Аронфрид предполагал, что внутренний контроль детей

над своим поведением возникает в результате установления условно-рефлекторной связи между аффективным состоянием (тревожностью) и внутренними коррелятами (когнитивными представлениями) действий ребенка. С точки зрения Аронфрида, время подачи наказания имеет особенно важное значение. Если ребенка наказывают перед самым началом проступка, то внутренние моторные или познавательные корреляты действия в этот момент становятся фокусом тревожности, вызываемой наказанием. С этим моментом связана самая высокая интенсивность тревожности. Мотив подавления действия — следствие интенсивности тревоги. Наказание в начальном пункте зарождения действия мобилизует тревогу, уровень и степень которой достаточны для последующего подавления действия даже в случае, когда взрослый, контролирующий поведение, не присутствует в ситуации. Наказание, которое следовало на более позднем этапе действия, также может породить некоторую тревогу в момент зарождения действия, но только в силу существования механизмов, которые могут опосредовать распространение, генерализацию, возвращение тревоги вплоть до начального пункта зарождения проступка. Формы наказания неравноценны по своему влиянию на социализацию, но механизм их действия, по мнению Аронфрида, один и тот же: «Spark, then speak!» («Отшлепает, затем объяснит»).

4.5. Роль подражания в формировании нового поведения

А. Бандура — наиболее известный представитель теоретиков второго поколения концепции социального научения — развил идеи Миллера и Долларда о социальном научении. Он критиковал психоанализ Фрейда и бихевиоризм Скиннера. Восприняв идеи диадического подхода к анализу поведения человека, Бандура основное внимание уделял феномену научения через подражание. По его мнению, многое в поведении человека возникает на основе наблюдения за поведением другого.

В отличие от своих предшественников Бандура считает, что для приобретения новых реакций на основе подражания необязательно подкрепление действий наблюдателя или действий модели; но подкрепление необходимо для того, чтобы

усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. А. Бандура и Р. Уолтерс установили, что процедура визуального научения, т.е. тренировка при отсутствии подкрепления или наличии косвенного подкрепления только одной модели особенно эффективна для усвоения нового социального опыта. Благодаря такой процедуре у испытуемого формируется «бихевиоральное предрасположение» к ранее маловероятным для него реакциям.

Научение посредством наблюдения важно, по мнению Бандуры, потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образцам.

Бандура провел немало лабораторных и полевых исследований, посвященных детской и юношеской агрессивности. Детям показывали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). В фильме показывали, например, как взрослый агрессивно обращается с игрушками. После просмотра фильма дети оставались одни играть с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, увеличилось и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших фильм. Если в фильме агрессивное поведение взрослых получало вознаграждение, агрессивность в поведении детей также возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, она уменьшалась.

Ряд американских ученых рассматривают теорию социального научения Бандуры как концепцию, состоящую из «умных гипотез о процессе социализации», другие исследователи отмечают, что механизм подражания недостаточен для объяснения возникновения многих поведенческих актов. Только лишь наблюдая за ездой на велосипеде, трудно научиться ездить самому — нужна практика.

Учитывая эти возражения, Бандура включает в схему «стимул — реакция» четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у субъекта нового поведенческого акта:

- внимание ребенка к действию модели. Требования к модели: ясность, различимость, аффективная насыщенность, функциональное значение. У наблюдателя при этом должен быть соответствующий уровень сенсорных возможностей;

• память, сохраняющая информацию о воздействиях модели;

• двигательные навыки, позволяющие воспроизвести то, что наблюдатель воспринимает;

• мотивация, определяющая желание ребенка выполнить то, что он видит.

Таким образом, Бандура признает роль когнитивных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания. Это заметный отход от первоначальной позиции Миллера и Долларда, согласно которой подражание трактовалось как моделирование на основе восприятия действий модели и ожидаемого подкрепления.

Бандура подчеркивает роль когнитивной регуляции поведения. У ребенка в результате наблюдения поведения модели строятся «внутренние модели внешнего мира». Испытуемый наблюдает образец поведения или узнает о нем, но не воспроизводит его до тех пор, пока не возникнут соответствующие условия. На основе этих внутренних моделей внешнего мира при определенных обстоятельствах строится реальное поведение, в котором проявляются и находят свое выражение наблюдавшиеся ранее свойства модели. Когнитивная регуляция поведения, однако, подчинена контролю стимула и подкрепления основным переменным бихевиористской теории научения.

Теория социального научения признает, что влияние модели определяется информацией, которую она в себе содержит. Будет ли эта информация плодотворной, зависит от когнитивного развития наблюдателя.

По мнению американских психологов, благодаря введению в теорию социального научения когнитивных переменных стало возможным объяснение следующих фактов:

• замещение вербальной инструкцией зрительно воспринимаемой демонстрации (здесь, прежде всего, важна информация, а не внешние свойства модели);

• невозможность формирования большинства навыков посредством имитации (если у ребенка нет необходимых компонентов поведения);

• меньшие возможности имитации у младенцев по сравнению с дошкольниками (причины — более слабая память, меньшее число навыков, неустойчивое внимание и т.п.);

• крайняя ограниченность у животных способности подражать новым физическим действиям с помощью визуальных наблюдений.

Тем не менее остаются еще не решенные вопросы:

- означает ли появление имитации у новорожденных, что они более развиты интеллектуально, чем думали раньше?
- почему попугай имитирует человеческую речь, а собака, более развитая интеллектуально, нет?

Внимательное изучение имитации новорожденных показывает, что они имитируют только те движения модели, аналоги которых есть в их собственном репертуаре (открывание рта, высовывание языка). Ясно, что это не новые для них действия. Так что же такое имитация? Это один процесс или множество процессов? Наконец, как социальное поведение формируется в жизни каждого индивида, как развиваются когнитивные компоненты социального действия? В концепции социального научения нет ясного ответа и на эти вопросы.

4.6. Ребенок и взрослый

Ассимилировав достижения в теории социального научения, и в особенности идеи Сирса и Скиннера, **Дж. Гевирц** основное внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому. Подобно другим представителям теории социального научения Гевирц считал, что социальное поведение подчиняется общим законам любого поведения с той лишь разницей, что стимулирующие воздействия среды опосредованы поведением других людей. Источником мотивации поведения ребенка, по мнению Гевирца, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления. Однако, подчеркивал он, недостаточно указать лишь на то, какая именно стимуляция и в каком объеме воздействовала на младенца; необходимо учитывать, при каких условиях данная стимуляция воздействует на ребенка и насколько она в совокупности с его поведением создает эффективные условия для научения. Большинство родителей в жизни (как и большинство теоретиков в области социального научения), напоминал Гевирц, придают особое значение самому факту подачи подкрепления (например, пищи или любви) и не учитывают при этом обстоятельств, при которых ребенок получает такую стимуляцию, и то, как эта стимуляция связывается с поведением ребенка. Так, родители, которых окружающие считают «любящими», могут проявлять, с их точ-

ки зрения, заботу и любовь к ребенку, но подобное поведение может не оказывать никакого влияния на него и даже, напротив, приводить к развитию неадекватного поведения. Но могут быть и такие случаи, когда родители, с точки зрения посторонних, равнодушно и «сухо» реагируют на ребенка, но в действительности, взаимодействуя с ним, они создают эффективные условия для его научения, и в результате воспитывается дружелюбный и общительный человек.

Гевирц изучал не только то, как формируется привязанность у младенца, но и как формируется привязанность у родителей; это крайне важно для понимания взаимодействия «мать — ребенок». Младенцы доставляют взрослым нескончаемое удовольствие. Разнообразные реакции младенца — улыбка, смех, вокализации — служат положительными подкрепляющими стимулами для поведения родителей, а реакция плача может быть важным отрицательным сигналом; поэтому прекращение плача, сопровождающее определенные действия взрослых, становится положительным подкреплением. Таким образом, младенец может формировать, а затем контролировать разнообразные виды поведения своих родителей. Например, в поведенческом репертуаре родителей могут появиться «детские» гримасы, телодвижения и звуки детского лепета, т.е. такие реакции, которые могут вызвать подражание у ребенка, которое, в свою очередь, станет подкреплением для поведения родителей.

Дж. Гевирц и Д. Баер подробно изучали проблему происхождения первых имитационных реакций. Гевирц считал, что первые подражательные ответы появляются случайно либо посредством научения. Скорость появления этих ответов и их сила возрастают в зависимости от подкрепления. В определенный момент накапливается достаточное количество подкреплявшихся ранее реакций, что приводит к возникновению обобщения подражания, оно становится относительно свободным от подкрепления.

Баер и его сотрудники изучали детей, в поведении которых почти не наблюдалось подражания (это дети с задержкой интеллектуального развития; дети, больные шизофренией, — в возрасте от 4 до 13 лет). Выработка первых актов имитации проводилась с помощью непосредственной, прямой организации двигательного акта испытуемых и подкрепления (обычно едой) за подражание образцу. В результате этих опытов подражание у испытуемых проявлялось чаще, чем до обучения. Дж. Гевирц, В. Хартуп и др. выступи-

ли против переноса этих данных, полученных при исследовании детей старшего возраста, для объяснения поведения здоровых детей в возрасте до одного года. Кроме того, по мнению этих исследователей, способ обучения прямым имитационным реакциям, который использовал Баер, вряд ли играет большую роль в развитии подражания в реальных жизненных условиях. Предполагается, что акты подражания ребенка происходят от спонтанной имитации родителями своих детей. Следовательно, надо начинать с изучения родительского подражания как предшественника детской имитации.

Начиная с 1970-х гг. в американской психологии изменилось представление о психологической природе ребенка: многие ученые отказались от взгляда на него как на объект, находящийся под воздействием семейных и культурных влияний, и стали рассматривать ребенка как существо активное, «информационный организм», влияющий на окружение и сам испытывающий его влияние.

Многие ученые, в том числе и Аронфрид, продолжали развивать когнитивный подход к имитации, подчеркивали значение научения путем наблюдения и роль внутреннего подкрепления ответов. Аронфрид считал, что условием имитации должно быть совпадение наблюдения модели с сильным аффективным состоянием ребенка. Представление о поведении модели становится аффективно значимым, что и обусловливает последующее имитационное воспроизведение этого поведения. После многочисленных исследований психологи все более подчеркивают необходимость переноса акцента с изучения условий усиления или ослабления стимул-реактивных связей на изучение роли имитации в повседневной, реальной жизни ребенка.

Современные американские психологи считают, что результаты коротких лабораторных экспериментов должны быть проверены в длительных лонгитюдных исследованиях естественного хода детского развития, в которых будут учтены факторы воспитания в семье и в группе сверстников.

4.7. Семья как фактор развития поведения ребенка

Представители третьего поколения американской теории социального научения уделяют особое внимание анализу

структуры семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребенка. Одно из интересных направлений в изучении этих факторов разработано **У. Бронфенбреннером**.

В американской психологии, пишет Бронфенбреннер, существует понятие «возрастная сегрегация», которое характеризует перемены, происходящие в последние годы в жизни детей и молодого поколения. Возрастная сегрегация проявляется в неспособности молодых людей найти место в жизни общества. При этом человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и дел и даже враждебным к ним: он хочет заниматься своим собственным делом, но часто не знает точно, какое это дело и как им надо заниматься. Когда же молодой человек находит его, практическая работа не приносит удовлетворения и интерес к ней быстро угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название отчуждения.

Корни отчуждения американские исследователи ищут в особенностях современной семьи. Бронфенбреннер обращает особое внимание на то обстоятельство, что большинство матерей работают. Характерно и то, что число других взрослых членов семьи, которые могли бы взять на себя обязанности по воспитанию ребенка в то время, когда матери работают, резко падает. Растет количество разводов, а следовательно, и детей, воспитывающихся без отца. Естественно, что и материальный уровень жизни в этих семьях низкий. Однако с психологическим перенапряжением и неудачами приходится иметь дело не только семьям бедняков. Бронфенбреннер пишет, что в домах более обеспеченных семей «может не быть крыс, но и им приходится также участвовать в крысиной борьбе за существование».

Требования профессиональной деятельности, претендующие не только на рабочее, но и на свободное время матерей и отцов, приводят к тому, что ребенок чаще проводит время с пассивными нянями, чем с родителями. Бронфенбреннер приводит яркий пример, демонстрирующий дефицит общения детей с отцами. На вопросы анкет отцы — представители средних классов общества — ответили, что тратят на общение со своими годовалыми детьми в среднем 15—20 минут в день. Однако исследования, в которых велась запись отцовского голоса с помощью микрофона, прикрепленного к рубашке младенца, показали, что преувеличено даже это мизерное вре-

мя: среднее число таких контактов в день — 2,7 раза, а их средняя продолжительность — 37,7 секунд.

Затрудняют общение ребенка и взрослого и многие достижения цивилизации: появление дополнительных телевизоров в семье, наличие семейных комнат и отдельных спален, специальных комнат для игр и т.п. ведет к дальнейшему углублению изоляции между поколениями. Невольно приходят на память картины иной, патриархальной семейной жизни, когда вся большая семья, обычно все три поколения, жили вместе и собирались хотя бы три-четыре раза в день за одним большим общим столом. Разумеется, в такой семье общение, забота и воспитание детей были непрерывными, а не дискретными. И главное, всегда рядом с ребенком был близкий человек. Современная цивилизация, подчеркивает Бронфенбреннер, все более отдаляется от условий, благоприятных для полноценного психического развития ребенка, все больше углубляя изоляцию и увеличивая дефицит общения ребенка со взрослым.

Крайний случай такой изоляции достигается с помощью прибора «искусственная нянька», снабженного специальным приспособлением для укачивания, которое автоматически приводится в действие звуком голоса младенца. Специальные рамы, укрепленные по бокам этого агрегата, позволяют подсоединить к нему «программные игральные предметы для сенсорной и физической практики». В прибор входит комплект из шести таких предметов, которые родители могут заменять раз в три месяца с тем, чтобы «идти в ногу» с развитием ребенка. Поскольку человеческие лица — это первое, что видит новорожденный, в комплект входят шесть специальных лиц из пластика, предъявляемых через специальное окошко; другие предметы различного рода — движущиеся механизмы, зеркала для развития самосознания ребенка. Родители при таком воспитании выступают лишь в роли потенциальных наладчиков этого прибора, который постоянно ломается, с горькой иронией замечает Бронфенбреннер.

Итак, распад семьи, территориальное разделение жилых и деловых районов в городах, частые переезды с одного места жительства на другое, прерывающие соседские и родственные связи, поток телевизионных передач, работающая мать и другие проявления «общественного прогресса» согласно Бронфенбреннеру уменьшают возможности и потребности в содержательном общении между детьми и людь-

ми старшего поколения и создают очень тяжелые условия для женщин. Он обращает внимание также на то, что растущее число разводов сопровождается в Америке новым явлением — нежеланием кого-либо из родителей брать на себя заботу о ребенке.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные условия, не могут не сказываться на психическом развитии ребенка, что и приводит к отчуждению, причины которого — в дезорганизации семьи. Однако, считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются. Если эти обстоятельства и этот образ жизни идут во вред отношениям доверия и эмоциональной безопасности в отношениях между членами семьи, если эти обстоятельства мешают родителям заботиться о своих детях, воспитывать их и доставлять им радость, если обязанности родителя не встречают поддержки и признания в окружающем мире и если время, проводимое в семейном кругу, наносит ущерб карьере, личному удовлетворению и психическому спокойствию, — именно тогда особенно страдает психическое развитие ребенка. Начальные симптомы этого проявляются в эмоциональной и мотивационной сфере: неприязнь, безразличие, безответственность и неспособность к делам, требующим усердия и настойчивости. В более тяжелых случаях последствия проявляются также и в ухудшении способности мыслить, оперировать понятиями и числами даже на самом элементарном уровне.

Краткий обзор различных подходов к пониманию социального развития ребенка показывает, что американская психология — это психология научения. В приставке «на» заключен большой смысл. Научение — это стихийно совершающийся процесс. Развитие рассматривается американскими психологами как процесс количественного накопления навыков, связей, приспособлений.

З. Фрейд оказал сильнейшее влияние на американскую психологию. Именно поэтому смогла сформироваться концепция социального научения. Как мы уже видели, в современной американской психологии роли общества в развитии ребенка придается громадное значение. Уже А. Гезелл признавал первичную социальность ребенка, однако эта первичная социальность рассматривалась им чисто биологически,

в плане *приспособления* организма к социальному окружению.

Социальная жизнь ребенка рассматривается современными американскими учеными вслед за Гезеллом так же, как и поведение детенышей животных, — с позиций приспособления к среде. Еще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что в американской психологии из понятия биологической эволюции полностью выводится социальная жизнь человека, а перенесение эволюционного принципа на изучение онтогенеза раскрывает «целиком и без остатка природу социального формирования личности». С его точки зрения, это сведение социального к биологическому взаимодействию организмов неприемлемо. «Здесь биологизм американской психологии достигает своего апогея. Здесь он празднует свои высшие триумфы, одерживая последнюю победу: раскрывая социальное как простую разновидность биологического», — писал Выготский в 1932 г. Прошло более полувека, а эта оценка Выготского не потеряла своего значения.

В основе теории социального научения лежат схема «стимул — реакция» и учение З. Фрейда. Американские ученые взяли у Фрейда его социальную сердцевину: отношения между «Я» и обществом. Фрейд и бихевиоризм скрещиваются не в проблеме сексуальности, не в проблеме инстинкта, а в подчеркивании роли социального в развитии ребенка. Однако социальное понимается как одна из форм стимуляции, вызывающей поведение, как одна из форм подкрепления, поддерживающая его.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки, нормы современного общества. Ребенок входит в общество, как «крыса в лабиринт», а взрослый должен провести его по этому лабиринту, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Ребенок рассматривается как существо, чуждое обществу. Но это принципиально неправильно: ребенок — часть общества, причем самая главная его часть; человеческое общество без детей — умирающее общество.

Как ребенок взаимодействует с обществом? Как он в нем живет?

В теории социального научения первоначальный антагонизм ребенка и общества заимствован из фрейдизма. Это ведет к биологизации социального, поэтому весь процесс развития сводится к процессу отбора, процессу научения.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит коренное отличие теории социального научения от подходов классического бихевиоризма к анализу поведения человека?

2. В чем прикладное значение теории социального научения?

3. Каков механизм воздействия поощрения и наказания на формирование поведения ребенка?

Литература

Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1979.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1990.

Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2004.

Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб, 2004.

Ладгеймер И., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

Мид М. Культура и мир детства. М., 1980.

Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е–60-е годы XX века. М., 1986.

Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Глава 5

УЧЕНИЕ ЖАНА ПИАЖЕ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

5.1. Этапы научной биографии

Жан Пиаже принадлежит к тем редким ученым, кому еще в самом начале исследовательской работы удалось поставить центральную проблему и наметить основной путь ее решения, кому время и необычайная работоспособность дали возможность построить теорию, охватившую множество проблем, связанных основной линией исследования общих закономерностей развития интеллекта. Его главной темой стало изучение истоков научного познания. По числу поставленных вопросов, написанных книг и статей, эрудиции в различных областях знания, влиянию на исследования в разных странах и, наконец, по числу последователей и противников его идей среди современных самых выдающихся психологов Пиаже, пожалуй, нет равных. Поистине он был первым среди равных.

Учение Пиаже, на наш взгляд, — это высшее достижение психологии XX в. Известен парадокс, согласно которому авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей области. Современная зарубежная психология детского мышления буквально блокирована идеями Пиаже. Множество исследований касается уточнения эмпирических фактов, и почти нет работ, посвященных анализу его теории. Известно много интерпретаторов Пиаже, но никому из них не удается вырваться за пределы разработанной им системы. Пользуясь соответствующим методом, факты, полученные Пиаже, может воспроизвести любой исследователь. Поэтому, по словам американского психо-

лога Д. Элкинда, это наиболее достоверные факты в детской психологии.

Существует огромный разрыв между тем, что было в детской психологии в начале XX в. до работ Пиаже, и тем уровнем развития теории, который существует теперь благодаря его деятельности. Пиаже – психолог, проложивший новые пути в науке. Он создал новые методы, открыл неизвестные до него законы душевной жизни ребенка.

Пиаже пришел в психологию потому, что в ней сошлись его биологические, философские и логические интересы. В молодости под влиянием А. Бергсона для него открылась новая сторона проблемы познания — возможность его биологического объяснения. Пиаже считал, что эта задача не может быть решена непосредственно путем рассуждения, так как между биологией и теорией познания существует разрыв, заполнить который может психология, а не философия, как думал Бергсон. Исходя из перспективы создания генетической эпистемологии — науки о происхождении и развитии научного знания, Пиаже перевел традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и приступил к их экспериментальному решению.

Деятельность Пиаже как психолога началась в 1920 г. в Париже в сотрудничестве с Г. Липпсом и Е. Блейером. С 1921 г. по приглашению Э. Клапареда он начал вести научную и преподавательскую работу в Институте имени Ж.-Ж. Руссо в Женеве и уже через несколько лет стал профессором Женевского университета. В Париже он много работал в клинике, изучал логику, философию, психологию, проводил экспериментальные исследования на детях, начатые, впрочем, без особого энтузиазма. Однако скоро Пиаже нашел собственную область исследования. Это был конец теоретического и начало экспериментального периода в творчестве Пиаже как психолога.

Философские размышления привели Пиаже к мысли, что логика не врождена изначально, а развивается постепенно и что именно психология открывает возможность изучения онтогенетического развития логики. Уже первые факты из области психологии, полученные Пиаже в экспериментах с детьми по стандартизации так называемых «рассуждающих тестов» Берта, подтвердили эту его идею. Полученные факты показали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. С тех пор центральная задача Пиаже состояла в том, чтобы изу-

чить психологические механизмы логических операций, установить постепенное возникновение стабильных логических целостных структур интеллекта. Возможность прямого исследования проблем логики соответствовала первым философским интересам Пиаже. Изучение «эмбриологии интеллекта» совпало также и с его биологическими интересами.

Период 1921–1925 гг. – начало работы Пиаже по систематическому исследованию генезиса интеллекта. Именно исходя из этой общей цели, он сначала выделил и исследовал частную проблему — изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены. С помощью клинического метода Пиаже установил новые факты в области детского развития. Важнейшие из них — открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако основное достижение Пиаже, сделавшее его всемирно известным ученым, — открытие эгоцентризма ребенка. *Эгоцентризм*, по Пиаже, это основная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции.

Результаты исследования Пиаже этого периода содержатся в первых пяти его книгах по детской психологии. Они были восприняты научной общественностью как последнее слово в этой области, хотя Пиаже считал их лишь исходным материалом для последующей работы. Он видел недостаток этих книг в том, что изложенные в них исследования были ограничены лишь изучением речи и выраженной в речи мысли. Получалось, что речь прямо отражала действие. Пиаже хорошо понимал, что мысль формируется на основе действия, однако источник целостных логических структур интеллекта Пиаже искал в социализации индивида, которую он, следуя традициям французской социологической школы, понимал тогда как общение индивидуальных сознаний между собой. Это, по признанию Пиаже, также относится к недостаткам упомянутых исследований.

В 1925–1929 гг. Пиаже изучал историю науки, прослеживая и сравнивая развитие основных научных категорий и идей в науке и в интеллектуальном развитии ребенка. Этот период научного творчества Пиаже характеризуется возник-

новением нового направления в изучении эволюции интеллекта. Он начинается с исследования развития ребенка в первые два года жизни, когда поведение (действия ребенка, а не вербальные рассуждения) выступает как показатель умственного развития. В связи с этим изменилась и техника исследования: Пиаже давал ребенку предметы, которыми тот мог манипулировать. Центральным моментом исследования стала структура действий и рассуждения по поводу манипулирования ребенка этими объектами. И хотя техника экспериментов изменилась, метод исследования остался прежним. Сохранилась проблема, иным стал лишь аспект ее изучения. Теперь Пиаже поставил перед собой задачу освободиться от вербальной стороны действия, чтобы понять реальное функционирование интеллекта.

Результаты исследований этого периода были опубликованы в трех томах. В них отражен генезис интеллектуального поведения, картина мира (представления ребенка о перманентном объеме, пространстве, причинности), возникновение символического поведения (подражание, игра). В этих исследованиях показано, что интеллект возникает у ребенка до овладения речью. Интеллектуальные операции более высокого уровня подготавливаются сенсомоторным действием. Задачу психолога Пиаже видел в том, чтобы проследить шаг за шагом преобразование врожденных унаследованных рефлексов в различные формы сложного поведения. Затем перед ним встала следующая задача: проследить путь от возникновения представления о постоянстве объекта до представлений о сохранении физических его свойств (вес, масса и т.п.). Эти исследования, выполненные в сотрудничестве с Б. Инельдер и А. Шеминской, подтвердили основной закон детского развития, сформулированный Пиаже в ранних работах, — закон перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, более объективной умственной позиции.

1929—1939 гг. были годами плодотворных научных поисков. Совместно с Инельдер и Шеминской Пиаже провел исследования генезиса числа, количества, пространства, времени, движения и др. Эти исследования дали возможность изучить стадию конкретных операций и, что самое важное, увидеть в них искомые операциональные целостные логические структуры интеллекта. Для точной интерпретации полученных фактов Пиаже решил использовать достижения операторной логики в психологии. При этом он не ограни-

чился аппаратом формальной логики, а использовал логику математическую, модернизировал логику с учетом требований, выдвигаемых психологическими фактами. Пиаже ввел в психологию понятие *группировки*.

Прежде чем у ребенка устанавливаются логические операции, он выполняет группировки — объединяет действия и объекты по их сходству и различию, которые, в свою очередь, порождают арифметические, геометрические и элементарные физические группы. Истинной единицей мысли, по Пиаже, служит не только понятие или изолированное суждение, класс либо отдельно усмотренное отношение, но и каждая классификация в своей целостности, каждая серия объектов, расположенных по их отношению, каждая система родословных связей, каждая шкала ценностей, иначе говоря — каждая группировка. Поэтому в качестве единицы мысли Пиаже выбрал группировку и начал ее исследовать.

Трудность этого психологического исследования состояла в том, что нельзя непосредственно проследить, как складываются группировки в голове думающего субъекта, поэтому психологу нужно было построить модель, обратиться к дедуктивной теории группировок.

С формальной точки зрения, группировка — закрытая обратимая система, в которой все операции объединены в одно целое и подчиняются пяти формальным законам, критериям группировки. Группировка и представляет собой такую аксиоматическую модель, которую психолог может использовать для интерпретации своих фактов.

Со времени выдвижения этой гипотезы интересы Пиаже разделились. С одной стороны, перед ним открывалось разнообразие и богатство психологических фактов, с другой — назрела необходимость их строгой интерпретации с помощью аксиоматических моделей, взятых из логики, и дальнейшей разработки этих моделей. Этому также посвящено несколько трудов Пиаже.

В 1939—1950 гг. Пиаже продолжил исследования в области психологии мышления. Он изучал формирование понятий движения, скорости, времени, представления ребенка о пространстве и геометрии. Совместно с М. Ламберсье было начато исследование восприятия, которое интересовало Пиаже в связи с развитием интеллекта. Основная проблема, занимавшая Пиаже в эти годы, — соотношение интеллекта и восприятия. Данная проблема касается различия и сходства между этими двумя структурами познания, отношения меж-

ду восприятием и понятием. Пиаже поднимает вопрос о значении восприятия в познавательной деятельности в целом. Одной из задач было проверить выводы гештальттеории, которая не удовлетворяла Пиаже в связи с пониманием проблемы интеллекта. На основе экспериментального изучения перцептивных процессов им была показана вероятностная природа восприятия.

В этот же период совместно с Б. Инельдер Пиаже было проведено экспериментальное исследование перехода от мышления ребенка к мышлению подростка, дана характеристика формально-операционального мышления, сформулирована общая теоретико-познавательная концепция генетической эпистемологии. Главные публикации этого времени — «Введение в генетическую эпистемологию» в трех томах .

Таким образом, спустя тридцать лет, написав более двадцати томов психологических исследований, Пиаже вновь вернулся к своей центральной философской идее — генетической эпистемологии, опирающейся на психологию.

С 1955 г. начался новый период деятельности Пиаже. В этом же году в Женеве был создан Международный центр генетической эпистемологии, в котором стали сотрудничать специалисты многих областей знания из разных стран. Пиаже стал во главе этого центра. Проведение ежегодных дискуссий по проблемам психологии, логики, биологии, эпистемологии и их обобщение позволили Пиаже и его сотрудникам опубликовать более тридцати томов материалов центра.

В том же году Пиаже развил гипотезу о стадиях интеллектуального развития ребенка и подростка. Согласно этой гипотезе в интеллектуальном развитии можно выделить три больших периода: сенсомоторный, период подготовки и реализации конкретных операций, период формальных операций. Эти периоды, в свою очередь, разделяются на подпериоды подготовки и реализации структур интеллекта, характерных для периода в целом. В каждом подпериоде Пиаже описывал возрастные стадии развития, позволявшие шаг за шагом проследить достижение интеллектуальных операций. Дальнейшие работы Пиаже, вышедшие в последующие 25 лет его жизни, были посвящены развитию памяти, формированию умственного образа у ребенка, общим проблемам биологии и психологии, теории познания (эпистемологии) и философии, анализу развития сознания у ребенка. Как и восприятие, процессы памяти и воображения Пиаже

также рассматривал в их отношении к интеллекту, поэтому стадии интеллектуального развития, намеченные им, можно трактовать как стадии психического развития в целом, поскольку развитие всех психических функций на всех этапах подчинено интеллекту и определяется им.

Основная идея, развиваемая во всех произведениях Пиаже, состоит в том, что интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных структур. Эти три структуры формируются благодаря равновесию, к которому стремится эволюция. Исследование интеллектуальных структур, анализ их отношения к нервным структурам, с одной стороны, и структурам математическим, логическим и лингвистическим — с другой, служит подготовкой к созданию общей теории структур. Этому посвящена одна из обобщающих работ Пиаже — «Структурализм».

За шестьдесят лет научной работы Пиаже написал отдельно и в соавторстве 52 книги и 458 статей!

В работе Пиаже как ученого поражает широта и универсальность. Он изучал генезис представлений ребенка в области логики, развитие элементарных физических и математических представлений (о пространстве, времени, причинности, движении, скорости, числе, вероятности, порядке); исследовал развитие у ребенка морали, игры, подражания, речи, сознания; в поле его внимания был широкий спектр психических процессов (мышление, восприятие, память, воля). Поистине титаническая работа! Пиаже поднял психологию на такую высоту, что к ее фактам с интересом относились выдающиеся ученые XX в. По отношению к ранним работам молодого автора его ровесник и оппонент Л.С. Выготский особо подчеркивал, что работы Пиаже отмечены историческим значением. Много позже, знакомясь с фактами Пиаже, А. Эйнштейн заметил, что психология намного сложнее физики.

5.2. Ключевые понятия концепции Ж. Пиаже

Что же можно считать главным результатом научной деятельности Пиаже? Он создал **Женевскую школу** генетической психологии, которая изучает умственное развитие ребенка. Термин «генетический», используемый в выражении «генетическая психология», был введен в психологию во второй половине XIX в., т.е. до того, как биологи начали

использовать его в более узком смысле слова. Термин «генетическая психология» относится к индивидуальному развитию, к онтогенезу. Как отмечает Пиаже, выражение «генетическая психология» нельзя использовать в качестве синонима для детской психологии, психологии развития ребенка, так как генетической называют и общую психологию, если она рассматривает психические функции в процессе их формирования.

Что изучает *генетическая психология*, созданная Пиаже? Объект этой науки — изучение происхождения интеллекта. Она исследует, как формируются у ребенка фундаментальные понятия: объект, пространство, время, причинность. Она изучает представления ребенка о явлениях природы: почему солнце и луна не падают, почему облака движутся, почему реки текут, почему ветер дует, откуда берется тень и т.д. Пиаже интересуют особенности детской логики и, главное, механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения.

Для выявления этих механизмов, скрытых, но все определяющих, Пиаже разработал новый метод психологического исследования — *метод клинической беседы*, когда изучаются не симптомы (внешние признаки явления), а процессы, приводящие к их возникновению. Этот метод чрезвычайно труден. Он дает необходимые результаты только в руках опытного психолога. По выражению Э. Клапареда, метод Пиаже — это умственная аускультация и перкуссия, это искусство — искусство спрашивать.

Пиаже критически проанализировал методы, которыми пользовались до него, и показал их несостоятельность для выяснения механизмов умственной деятельности. И теперь, когда метод тестов все больше привлекает к себе внимание психологов, стоит вспомнить позицию Пиаже по этому вопросу. Более полувека назад он доказал, что тесты могут служить лишь целям отбора, но не дают представления о внутренней сущности явления.

Какие задачи решает созданная Пиаже генетическая психология? Эта наука изучает, как происходит переход от одних форм мыслительной деятельности к другим, от простой структуры умственной деятельности к более сложной и каковы причины этих структурных преобразований. Она изучает сходство и различие между психической жизнью ребенка и взрослого человека.

Созданная Пиаже генетическая психология, как признают зарубежные исследователи, развивается по трем направлениям:

- определяются проблемы, которые составляют ее предмет;
- разрабатывается техника исследования;
- происходят накопление, организация и интерпретация фактов.

Генетическая психология Пиаже занимает особое место в системе наук между биологией и философией. Стремлением связать биологию и проблемы познания объясняется двойная ориентация Пиаже как психолога. Поэтому, как отмечает его ученица и ближайший сотрудник Б. Инельдер, чтобы понять теорию Пиаже, надо знать биологические предпосылки, из которых она исходит, и эпистемологические выводы, к которым она ведет.

Пиаже создал генетическую психологию для того, чтобы на ее основе можно было построить генетическую эпистемологию. По определению Пиаже, *генетическая эпистемология* пытается объяснить познание, и в особенности научное познание, на основе его истории, социогенеза и психологических истоков тех понятий и операций, на которые научное познание опирается. Пиаже был глубоко убежден в том, что для изучения природы познания необходимо использовать психологические данные. Чтобы решить фундаментальные эпистемологические проблемы (главная из них — понять, с помощью каких средств человеческий ум переходит от состояния недостаточного знания к более высокому уровню познания), мы не можем реконструировать генезис человеческого мышления у доисторического человека. Мы ничего не знаем о психологии неандертальского человека или о психологии кроманьонца. Но мы можем обратиться к онтогенезу, ибо именно на детях лучше всего изучать развитие логического, математического и физического познания.

Итак, исходя из перспективы создания генетической эпистемологии, науки о происхождении и развитии научного знания, Пиаже перевел традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и приступил к их экспериментальному решению. Его интересовало, отличает ли субъект внешний мир от внутреннего, субъективного мира и каковы границы такого различения. Пиаже хотел выяснить, действует ли внешний мир непосредственно на ум субъекта или его идеи — продукты собственной умственной актив-

ности. А если субъект активен в процессе познания, то каково взаимодействие между его мыслью и явлениями внешнего мира, каковы законы, которым это взаимодействие подчиняется, каковы происхождение и развитие основных научных понятий?

При решении этих вопросов Пиаже исходил из нескольких основных положений. Прежде всего это положение о взаимоотношении целого и части. Проблема связи целого и части существует, по мнению Пиаже, везде, во всех областях бытия. Всюду целое качественно отличается от части, изолированных элементов не существует. Всегда отношения между целым и частями варьируют в зависимости от структуры, в которую они включены, а в общей структуре их отношения уравновешены. Состояние равновесия меняется, переходит от менее устойчивого к более устойчивому. В социальной жизни устойчивое равновесие имеет форму кооперации, а в логике оно соответствует логической необходимости.

Принцип равновесия Пиаже использовал впоследствии для объяснения интеллектуального развития ребенка. В дальнейшем этот принцип всегда сильнейшим образом влиял на его анализ психологических фактов. Мысль Пиаже о том, что интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, т.е. к установлению логических структур, означает, что логика не врождена изначально, а развивается постепенно. Это означает также, что психология открывает возможность изучения онтогенетического развития логики.

Первые факты из области психологии, полученные Пиаже, показали, что самые простые задачи на рассуждение, требующие включения части в целое, координации отношений и мультипликации классов, т.е. нахождение части, общей двум целым, вызывают у детей 11—12 лет неожиданные трудности. Как уже упоминалось, эти факты продемонстрировали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. Центральная задача исследований Пиаже состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных логических структур интеллекта. Он пытался решить эту задачу очень широко: в сферах биологии, эпистемологии, социологии и психологии. Для решения этой проблемы Пиаже прежде всего анализировал отношения между субъектом и объектом в процессе познания.

Пиаже изучал связи между мыслью ребенка и реальностью, которая познается им как субъектом. Он признавал, что объект существует независимо от субъекта. Но для того, чтобы познать объекты, субъект должен осуществлять действия с ними и поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать, удалять и вновь возвращать. На всех этапах развития познание постоянно связано с действиями или операциями, т.е. трансформациями, преобразованиями объекта.

Идея трансформации — это первая центральная идея теории Пиаже. Из нее следует, что граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна. Во всяком действии смешаны субъект и объект. Чтобы осознать свои собственные действия, субъект нуждается в объективной информации, как, впрочем, и во многих субъективных компонентах. Без долгой практики и без построения утонченных инструментов анализа субъект не может понять, что принадлежит объектам, а что — ему самому как активному субъекту и что принадлежит самому действию преобразования объекта. Источник знания, считал Пиаже, лежит не в объектах и не в субъектах, а во взаимодействиях, первоначально неразделимых, между субъектом и этими объектами.

Поэтому проблема познания («эпистемологическая проблема») не может рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Она сводится к анализу способности субъекта познавать объекты все более адекватно, т.е. того, каким образом он становится способным к объективности. Объективность не дана ребенку с самого начала, как утверждают эмпирики, и для ее понимания, по Пиаже, необходима серия последовательных конструкций, все более приближающихся к ней.

Идея конструкции — вторая центральная идея теории Пиаже. Объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Эти структуры — результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку последний должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Пиаже, это организм, наделенный функциональной активностью приспособления, которая наследственно закреплена и присуща любому живому организму. С помощью этой активности происходит структурирование окружения. Интеллект представляет собой частный случай структуры — структуру мыслительной деятельности. Харак-

теризуя субъект деятельности, можно выделить его структурные и функциональные свойства.

Функции — это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: *организация* и *адаптация*. Каждый акт поведения организован, или, иначе говоря, представляет собой определенную структуру, а ее динамический аспект составляет адаптация, которая, в свою очередь, состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации.

В результате внешних воздействий у субъекта происходит включение нового объекта в уже существующие схемы действия. Этот процесс называется *ассимиляцией*. Если новое воздействие не полностью охватывается существующими схемами, то происходит их перестройка, приспособление к новому объекту. Этот процесс прилаживания схем субъекта к объекту называется *аккомодацией*.

Одно из самых важных понятий в концепции Пиаже — *понятие схемы действия*. В узком смысле слова схема — это сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно и адекватно вступать во взаимодействие с различными объектами одного и того же класса или различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия: он следит глазами, поворачивает голову, исследует руками, тащит, ощупывает, схватывает, исследует ртом, двигает ногами и т.п. Весь приобретенный опыт оформляется в схемы действия. *Схема действия*, по Пиаже, — это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия в широком смысле слова — это структура на определенном уровне умственного развития. *Структура*, по определению Пиаже, — это умственная система или целостность, принципы активности которой отличны от принципов активности частей, составляющих эту структуру. Структура — саморегулирующаяся система. Новые умственные структуры формируются на основе действия.

В течение всего онтогенетического развития, считает Пиаже, основные функции (адаптация, ассимиляция, аккомодация) как динамические процессы неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания и опыта. В отличие от функций структуры складываются в процессе жизни, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение

между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

Подробно характеризуя субъекта действия, Пиаже практически не раскрывает понятие объекта. В концепции Пиаже *объект* — это всего лишь материал для манипулирования, только «пища» для действия.

Согласно Пиаже формула $S \to R$ недостаточна для характеристики поведения, так как не существует одностороннего воздействия объекта на субъект, а есть взаимодействие между ними. Для того чтобы стимул вызвал реакцию, надо, чтобы субъект был чувствителен, сензитивен к этому стимулу. Между стимулом и реакцией имеет место промежуточное звено:

$$S \to (\text{Од}_\text{с}) \to R,$$

где $\text{Од}_\text{с}$ — организующая деятельность субъекта.

Еще в 1930-х гг. Пиаже отметил, что любой поведенческий акт, даже новый для организма, не представляет собой абсолютной новизны, поскольку всегда основывается на предшествующих схемах действия. «Вначале был ответ!» — говорят в Женевской школе.

Пиаже ввел в область детской психологии эпистемологическое различие между формой и содержанием познания. *Содержание познания* — все то, что приобретается благодаря опыту и наблюдению. *Форма познания* — та схема (более или менее общая) мыслительной деятельности субъекта, в которую внешние воздействия включаются.

С биологической точки зрения, познаваемому содержанию соответствует некая сумма влияний, которые окружающая среда оказывает на организм. Форма познания с этой точки зрения есть специальная структура, придаваемая содержанию организмом. Влияние окружения никогда не может быть воспринято в «чистом виде», так как на каждый внешний стимул всегда имеется ответ, внутренняя реакция. Когда познание начинает развиваться, у субъекта уже готовы, сформированы определенные моторные схемы, которые по отношению к познанию играют роль формы. Как говорит Пиаже, человек усваивает то, что его окружает, но он усваивает это соответственно своей «умственной химии». Познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур. Это — непреложный закон. Одно и то же знание может быть разного достоинства в зависимости от того, на какие мысли-

тельные структуры оно опирается. Это очень важно знать, чтобы различать простое натаскивание от подлинного развития и никогда не удовлетворяться первым.

Важнейший исходный принцип исследования для Пиаже состоит в том, чтобы рассматривать ребенка как существо, которое ассимилирует вещи, отбирает и усваивает их согласно своей собственной умственной структуре. В познании, с точки зрения Пиаже, определяющую роль играет не сам объект, который выбирается субъектом, а прежде всего доминирующие умственные структуры субъекта. От них решающим образом зависит познание мира. Богатство опыта, которым человек может располагать, зависит от количества и качества интеллектуальных структур, имеющихся в его распоряжении. Само развитие — это смена господствующих умственных структур.

Активность субъекта в процессе познания определяется не только наличием доминирующих умственных структур, но и тем, что они (как определяющие познание) строятся на основе *действия субъекта*. Согласно Пиаже ***мысль есть сжатая форма действия.*** К этому он пришел еще тогда, когда проводил свои ранние психологические исследования, однако детальный анализ роли действия в процессе формирования мышления был им проведен позднее. В ряде публикаций 1940-х гг. Пиаже подчеркивал, что познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами.

5.3. Открытие эгоцентризма детского мышления

Общая задача, стоящая перед Пиаже, была направлена на раскрытие психологических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему, изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены.

Рассмотрим факты, установленные Пиаже с помощью клинического метода в его ранних исследованиях содержания и формы детской мысли. Важнейшие из них — открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако, как уже отмечалось, основное достижение Пиаже — открытие эго-

центризма ребенка как *центральной особенности мышления, скрытой умственной позиции*. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире является лишь следствием этой эгоцентрической умственной позиции.

Обратимся сначала к характеристике феноменов, доступных наблюдению. Эти феномены по сравнению с общим эгоцентризмом ребенка, который практически не поддается непосредственному наблюдению, внешне относительно ясно выражены.

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т.е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда останавливается он, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление *«реализмом»*. Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «Я» от окружающего мира, от вещей.

Пиаже подчеркивал, что эту «реалистическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности, по его мнению, — полное осознание бесчисленных вторжений «Я» в каждодневную мысль, осознание многих иллюзий, возникающих в результате этого вторжения (иллюзии чувства, языка, точки зрения, ценности и т.д.). В «реализме» выражается парадокс детской мысли: ребенок находится одновременно ближе к непосредственному наблюдению и более отдален от реальности; он одновременно ближе к миру объектов и дальше от него, чем взрослые.

Дети до определенного возраста не умеют различать субъективный и внешний мир. Ребенок начинает с того, что отождествляет свои представления с вещами объективного мира, и лишь постепенно приходит к их различению. Эту закономерность согласно Пиаже можно применить как к содержанию понятий, так и к самым простым образам восприятия.

«Реализм» бывает двух типов: интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви деревьев делают ветер. Это реализм *интеллектуальный*. *Моральный* реа-

лизм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и судит о поступке только по внешнему эффекту, материальному результату.

Сначала, на ранних ступенях развития, каждое представление о мире для ребенка истинно; мысль и вещь для него почти не различаются. У ребенка знаки начинают свое существование, будучи первоначально частью вещей. Постепенно благодаря деятельности интеллекта они отделяются от них. Тогда он начинает рассматривать свое представление о вещах как относительное для данной точки зрения.

Детские представления развиваются от реализма к объективности, проходя ряд этапов: *партиципации* (сопричастия), *анимизма* (всеобщего одушевления), *артификализма* (понимания природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. В процессе развития ребенок шаг за шагом начинает занимать позицию, позволяющую ему отличить то, что исходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях. Субъект, который игнорирует свое «Я», считает Пиаже, неизбежно вкладывает в вещи свои предрассудки, непосредственные суждения и даже восприятия. Объективный интеллект, ум, осознающий субъективное «Я», позволяет субъекту отличать факт от интерпретации. Только путем постепенной дифференциации внутренний мир выделяется и противопоставляется внешнему. Дифференциация зависит от того, насколько ребенок осознал свое собственное положение среди вещей.

Пиаже считает, что параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от *абсолютности* («реализма») к *реципрокности* (взаимности). Реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает для себя точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие. С этого момента он начинает видеть реальность уже не только как непосредственно данную ему самому, но и как бы установленную благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе. В этот период осуществляется важнейший шаг в развитии детского мышления, так как, по мнению Пиаже, представления об объективной реальности — это то наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные умы согласны друг с другом.

В экспериментальных исследованиях Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими согласно непосредственному восприятию. Большие вещи ребенок считает всегда тяжелыми, маленькие — всегда легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным. Появление других представлений о вещах (как, например, в эксперименте с плаванием тел: камешек легкий для ребенка, но тяжелый для воды) означает, что детские представления начинают терять свое абсолютное значение и становятся относительными.

Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе «абсолютных» представлений. Для него два равных по весу шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них принимает другую форму, например чашки. Уже в ранних работах Пиаже рассматривал этот феномен как общую черту детской логики. В последующих исследованиях он использовал появление у ребенка понимания принципа сохранения в качестве критерия возникновения логических операций и посвятил его генезису эксперименты, связанные с формированием понятий о числе, движении, скорости, пространстве, количестве и др.

Мысль ребенка развивается еще и в третьем направлении — *от реализма к релятивизму* (относительности). Вначале дети верят в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они делают открытие, что явления связаны между собой и что наши оценки относительны. Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений. Сначала ребенок считает, скажем, что в каждом движущемся предмете есть специальный мотор, который выполняет главную роль при движении объекта. В дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию действий внешних тел. Так, движение облаков ребенок уже начинает объяснять иначе, например действием ветра. Слова «легкий» и «тяжелый» также теряют свое абсолютное значение, которое они имели на протяжении ранних стадий, и приобретают относительное значение в зависимости от избранных единиц измерения.

Итак, по своему содержанию детская мысль, сначала полностью не отделяющая субъект от объекта и потому «реали-

стическая», развивается по направлению к объективности, реципрокности и релятивности. Пиаже считал, что постепенная диссоциация, разделение субъекта и объекта, осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма.

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как *синкретизм* (тенденцию связывать все со всем), *соположение* (отсутствие причинной связи между суждениями), *трансдукцию* (переход в рассуждении от частного к частному, минуя общее положение), *нечувствительность к противоречию* и др. У всех этих особенностей детского мышления, по мнению Пиаже, имеется одна общая черта, которая также внутренне зависит от эгоцентризма. Она состоит в том, что ребенок до 7—8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса. Логическое сложение — это нахождение класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе, например:

«животные = позвоночные + беспозвоночные».

Логическое умножение — операция, состоящая в том, чтобы найти наибольший класс, содержащийся одновременно в двух классах, т.е. найти совокупность элементов, общую двум классам, например:

«женевцы × протестанты = женевские протестанты».

Отсутствие этого умения наиболее ярко проявляется в том, как дети определяют понятие. Пиаже экспериментально показал, что каждое детское понятие определяется большим числом разнородных элементов, не связанных иерархическими отношениями. Например, ребенок, определяя, что такое сила, говорит: «Сила — это когда можно нести много вещей». Когда его спрашивают: «Почему ветер обладает силой?» — он отвечает: «Это когда можно двигаться вперед». Тот же ребенок говорит по поводу воды: «Ручьи обладают силой, потому что она (вода) течет, потому что она спускается». Через минуту (если тонет камень, брошенный в воду) он говорит, что вода не имеет силы, потому что она ничего не несет. Еще через минуту он говорит: «Озеро обладает силой, потому что несет на себе лодки».

Особенно трудно ребенку дать определение для *относительных понятий* — ведь он думает о вещах абсолютно, не

осознавая (как показывают эксперименты) отношений между ними. Ребенок не может дать правильное определение таких понятий, как брат, правая и левая стороны, семья и др., до тех пор, пока не обнаружит, что существуют разные точки зрения, которые надо учитывать. Известный тест о трех братьях может служить хорошим примером этому («У Эрнеста три брата — Поль, Анри, Шарль. Сколько братьев у Поля? А у Анри? А у Шарля?»). Пиаже спрашивал, например, Л. (8,6): «Есть у тебя братья?» — «Артур». — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое». — «А у тебя есть брат?» — «Один». — «А он имеет братьев?» — «Совсем не имеет». — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет».

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит к противоречиям, которыми насыщены детские определения понятий. Пиаже характеризовал противоречие как результат отсутствия равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда равновесие достигается. Критерием устойчивого равновесия он считал появление *обратимости мысли.* Он понимал ее как такое умственное действие, когда, отправляясь от результатов первого действия, ребенок выполняет умственное действие, симметричное по отношению к нему, и когда эта симметричная операция приводит к исходному состоянию объекта, не видоизменяя его. Каждому умственному действию соответствует симметричное действие, которое позволяет вернуться к отправному пункту.

Важно отметить, что, по мнению Пиаже, в реальном мире обратимость отсутствует — лишь интеллектуальные операции делают мир обратимым. Поэтому обратимость мысли и, следовательно, освобождение от противоречия не может возникнуть из наблюдения за явлениями природы. Она возникает из осознания самих мыслительных операций, которые совершает логический опыт не над вещами, а над самим собой, чтобы установить, какая система определений дает «наибольшее логическое удовлетворение». *Логический опыт* — это опыт человека над самим собой, поскольку он является субъектом мыслящим. Это опыт, аналогичный тому, который субъект проделывает над самим собой, чтобы урегулировать свое моральное поведение. Это усилие, которое человек делает, чтобы осознать свои собственные умственные операции (а не только их результаты), чтобы видеть, связаны ли они между собой или противоречат друг другу, — писал Пиаже в своей ранней работе «Речь и мышление ребенка».

В этой мысли содержится зародыш того эпистемологического вывода из последних работ Пиаже, который стал уже психологическим требованием к новой педагогике. Для формирования у ребенка подлинно научного мышления, а не простой совокупности эмпирических знаний, недостаточно проведения физического эксперимента с запоминанием полученных результатов. Здесь необходим опыт особого рода — *логико-математический*, направленный на действия и операции, совершаемые ребенком с реальными предметами.

В своих ранних работах Пиаже связывал отсутствие обратимости мысли с эгоцентризмом ребенка. Но прежде чем обратиться к характеристике этого центрального явления, остановимся еще на одной важной особенности детской психики — *феномене эгоцентрической речи.*

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична прежде всего, потому, что ребенок говорит лишь «со своей точки зрения», и, самое главное, не пытается стать на точку зрения собеседника. Для него любой встречный — собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него, вероятно, есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что-либо.

Такое понимание эгоцентрической речи встретило много возражений (Л.С. Выготский, Ш. Бюлер, В. Штерн, С. Айзекс и др.). Пиаже учел их и попытался уточнить феномен, посвятив этому новую главу в третьем издании своей ранней работы. В этой главе Пиаже отметил, что причины противоречивых результатов состоят в том, что в термин «эгоцентризм» разные исследователи вкладывали разный смысл, что результаты могут варьироваться в зависимости от социальной среды, и большое значение для *коэффициента эгоцентрической речи* (отношение эгоцентрических высказываний ко всей спонтанной речи ребенка) имеют связи, которые складываются между ребенком и взрослым. Вербальный эгоцентризм ребенка определяется тем, что ребенок говорит, не пытаясь воздействовать на собеседника, и не осознает различия собственной точки зрения и точки зрения других.

Эгоцентрическая речь не охватывает всю спонтанную речь ребенка. Коэффициент эгоцентрической речи изменчив и зависит от двух обстоятельств: активности самого ребенка и типа социальных отношений, установившихся, с одной стороны, между ребенком и взрослым и, с другой стороны, между детьми-ровесниками. Там, где ребенок предоставлен

самому себе, в спонтанной среде, коэффициент эгоцентрической речи возрастает. Во время символической игры этот коэффициент более высок по сравнению с экспериментированием или работой детей. Однако чем младше ребенок, тем более затушевываются различия между игрой и экспериментированием, что ведет к возрастанию коэффициента эгоцентризма в раннем дошкольном возрасте. Этим фактом объясняется, например, различие результатов С. Айзекс и Ж. Пиаже.

Коэффициент эгоцентрической речи, как уже отмечалось, зависит от типа социальных отношений ребенка со взрослым и детей-ровесников между собой. В среде, где господствуют авторитет взрослого и отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде ровесников, где возможны дискуссии и споры, процент эгоцентрической речи снижается. Независимо от среды коэффициент вербального эгоцентризма уменьшается с возрастом. В три года он достигает наибольшей величины — 75% от всей спонтанной речи. От трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет, по мнению Пиаже, она исчезает.

Феномены, открытые Пиаже, разумеется, не исчерпывают всего содержания детского мышления. Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается остававшееся долгое время малоизвестным и непризнанным важнейшее психологическое явление — *умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности.*

Вербальный эгоцентризм служит лишь внешним выражением более глубокой интеллектуальной и социальной позиции ребенка. Пиаже назвал такую спонтанную умственную позицию эгоцентризмом. Первоначально он характеризовал эгоцентризм как состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает; она выступает как абсолютная. Ребенок еще не догадывается о том, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется. Эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, отсутствие объективной меры вещей.

Термин «эгоцентризм» вызвал ряд недоразумений. Пиаже признал неудачность выбора слова, но, поскольку этот термин уже стал широко распространенным, он попытался уточнить его смысл. Эгоцентризм, по Пиаже, — это фактор познания, определенная совокупность докритических и,

следовательно, дообъективных позиций в познании вещей, других людей и себя самого. Эгоцентризм — разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, когда отсутствуют интеллектуальная релятивность и реципрокность. Поэтому более удачным термином Пиаже позже считал термин «центрация». С одной стороны, эгоцентризм означает отсутствие понимания относительности познания мира и координации точек зрения. С другой стороны, это позиция неосознанного приписывания качеств собственного «Я» и собственной перспективы вещам и другим людям. Изначальный эгоцентризм познания — это не гипертрофия осознания «Я», а, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя «Я», не может выйти из «Я», чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей.

Пиаже провел много разнообразных экспериментов, которые показывают, что ребенок до определенного возраста не может стать на другую, чужую точку зрения. Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит эксперимент с макетом из трех гор, описанный Пиаже и Инельдер. Горы на макете были разной высоты, и каждая из них имела какой-то отличительный признак: домик, реку, спускающуюся по склону, снежную вершину. Экспериментатор давал испытуемому несколько фотографий, на которых все три горы были изображены с различных сторон. Домик, река и снежная вершина были хорошо заметны на снимках. Испытуемого просили выбрать фотографию, где горы изображены так, как он видит их в данный момент, в этом ракурсе. Обычно ребенок выбирал правильный снимок. После этого экспериментатор показывал ему куклу с головой в виде гладкого шара без лица, чтобы ребенок не мог следить за направлением ее взгляда. Игрушка ставилась на другую сторону макета. Теперь на просьбу выбрать фотографию, где горы были изображены так, как видит их кукла, ребенок выбирал снимок, где горы были изображены так, как он их видит сам. Если ребенка и куклу меняли местами, то он снова и снова выбирал снимок, где горы выглядят так, как воспринимает их он со своего места. Так поступало большинство испытуемых дошкольного возраста.

В этом эксперименте дети становились жертвой субъективной иллюзии. Они не подозревали о существовании других оценок вещей и не соотносили их со своей собственной. Эгоцентризм означает, что ребенок, представляя себе приро-

ду и других людей, не учитывает свое объективное положение как мыслящего человека. Эгоцентризм означает смешение субъекта и объекта в процессе акта познания.

Эгоцентризм свойствен не только ребенку, но и взрослому там, где он руководствуется своими спонтанными, наивными и, следовательно, не отличающимися, по существу, от детских суждениями о вещах. Эгоцентризм — это спонтанная позиция, управляющая психической активностью ребенка в ее истоках; она сохраняется на всю жизнь у людей, остающихся на низком уровне психического развития.

Эгоцентризм показывает, что внешний мир не действует непосредственно на ум субъекта, а наши знания о мире — не простой отпечаток внешних событий. Идеи субъекта отчасти представляют собой продукт его собственной активности. Они меняются и даже искажаются в зависимости от господствующей умственной позиции.

По мнению Пиаже, эгоцентризм — следствие внешних обстоятельств жизни субъекта. Однако отсутствие знаний — лишь второстепенный фактор в образовании детского эгоцентризма. Главное — спонтанная позиция субъекта, в соответствии с которой он относится к объекту непосредственно, не учитывая себя в качестве мыслящего существа, не осознавая субъективности своей точки зрения.

Пиаже подчеркивал, что снижение эгоцентризма объясняется не добавлением знания, а трансформацией исходной позиции, когда субъект соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными. Освободиться в каком-то отношении от эгоцентризма и его следствий — значит в этом отношении децентрироваться, а не только приобрести новые знания о вещах и социальной группе. По словам Пиаже, освободиться от эгоцентризма — значит осознать то, что было воспринято субъективно, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений.

Существование эгоцентрической позиции в познании не предопределяет того, что наше знание никогда не сможет дать истинной картины мира. Ведь развитие, по Пиаже, — это смена умственных позиций. Эгоцентризм уступает место *децентрации*, более совершенной позиции. Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его законом развития. Для

того чтобы этот переход был возможен, нужен особый инструмент, с помощью которого можно было бы связать факты между собой, осуществить децентрацию объектов по отношению к восприятию и собственному действию.

Если в развитии происходит смена умственных позиций, их трансформация, то что же движет этим процессом? Пиаже считал, что к этому может привести только качественное развитие детского ума, т.е. прогрессивно развивающееся осознание своего «Я». Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: первое — осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; второе — координировать свою собственную точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе возникает у ребенка, по мнению Пиаже, из социального взаимодействия. Смена умственных позиций осуществляется под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает таким, как оно выступает для ребенка, т.е. как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения навязывают ребенку систему правил обязательного характера. Данный тип отношений характеризует, по Пиаже, общество, особенно в сфере отношений ребенка и окружающих его взрослых. Это отношения одностороннего уважения: ребенок уважает мысль взрослого, а взрослый воспринимает суждения ребенка как детские и наивные. Мысль взрослого вытесняет мысль ребенка. Отношения принуждения не способствуют смене умственной позиции. Напротив, вследствие принуждения возникает реализм моральный и интеллектуальный, появляются чисто внешние представления о правилах. Когда законы навязываются ребенку взрослым, неизбежны суждения по внешнему впечатлению. Реальное столкновение между мышлением ребенка и окружающими его взрослыми выражается в систематическом искажении ребенком информации, сообщаемой ему взрослыми. Когда ребенок конструирует новое понятие, пользуясь языком взрослых, это понятие остается всецело детским, так как ребенок изменяет и ассимилирует его соответственно своей умственной структуре. Социальные отношения между взрослыми и ребенком, особенно если они опираются на принуждение, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности.

Для того чтобы осознать свое «Я», необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений. Это взаимодействие сначала невозможно между ребенком и взрослым, потому что неравенство слишком велико. Ребенок старается подражать взрослому и в то же время защищать себя от него, а не обмениваться мнениями. Только люди, считающие друг друга равными, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей.

Отношения кооперации строятся на основе взаимного уважения, которое возможно только между детьми-ровесниками. При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Столкновение своей мысли с чужой вызывает сомнение и необходимость доказательства. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других точек зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике. Пиаже считал установление этих отношений необычайно важным фактом. По его мнению, социальная жизнь создает необходимость логических норм.

Одно из важнейших понятий в системе психологических взглядов Пиаже — *понятие социализации.* По его мнению, термин «социальный» имеет два разных смысла. Существуют социальные отношения между ребенком и взрослым. Взрослый для ребенка — источник воспитательных воздействий, он передает ему культуру общества. Ребенок воспринимает взрослого как источник специфически человеческих чувств. При таком понимании термина ребенок социален с самого начала.

Кроме этих отношений существуют социальные отношения между самими детьми (отношения кооперации) и между ребенком и взрослым (отношения принуждения), которые Пиаже связывает с социализацией. Будучи с самого начала существом социальным, ребенок социализируется только постепенно. Согласно Пиаже процесс социализации не регрессирует, а, наоборот, прогрессирует. Социальные отношения детей от 2 до 7 лет представляют собой минимум социализации. У ребенка еще не сформированы орудия социализации, он не осознает свое «Я», не координирует точки зрения других людей со своей собственной. Для этого еще не сформированы соответствующий интеллектуальный аппарат и моральные принципы.

В психологии известно другое понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: «социализация» как «очеловечивание» под влиянием воспитания, как «воздействие поколения взрослых на поколение молодых» (Э. Дюркгейм). Человек появляется на свет в качестве природного, асоциального существа. Воспитание, социализация создают в нем новое существо. Оно накладывается на биологическую природу человека, вытесняя свойственные ребенку как природному существу способы мышления. Для индивида такое воспитание выступает как давление, принуждение.

По Пиаже, социализация — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обусловливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентрической позиции к объективной.

Социальная жизнь, как ее понимает Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума довольно поздно, лишь на тех этапах, когда складываются отношения кооперации. Только с установлением этих отношений Пиаже связывает овладение ребенком нормами поведения и мышления. Такой перелом в развитии наступает около 7—8 лет.

До этого периода взаимодействие субъекта с миром вещей и людей подчиняется законам, которые Пиаже описывает в терминах биологического приспособления. Он прямо указывает, что корни умственных операций надо искать в биологии. Можно дать мышлению его истинное объяснение, считает Пиаже, анализируя отношения организма с его окружением. Реальность, как она проявляется для ребенка, — продукт исходного взаимодействия между умом ребенка и окружающим его миром. Реальность, по Пиаже, или, точнее, — представление о реальности — конструируется интеллектом.

Каждое внешнее влияние предполагает со стороны субъекта два дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция и аккомодация — корни двух антагонистических тенденций, которые проявляются, когда организм встречается с чем-то новым. *Ассимиляция* состоит в приспособлении объекта к субъекту, при котором объект лишается своих специфических черт («Ребенок —

раб прямого восприятия»). *Аккомодация*, напротив, заключается в приспособлении прежде сформировавшихся реакций субъекта к объекту с переходом к новым способам реагирования. По своим функциям эти процессы противоположны.

На протяжении ранних стадий развития любая умственная операция будет представлять собой компромисс между двумя тенденциями — ассимиляцией и аккомодацией. Первичную ассимиляцию Пиаже называет деформирующей, потому что при слиянии нового предмета со старой схемой его черты искажаются, а схема благодаря аккомодации изменяется. Антагонизм ассимиляции и аккомодации порождает необратимость мысли.

Когда ассимиляция и аккомодация начинают дополнять друг друга, мышление ребенка меняется. Переход от «реализма» к объективности, реципрокности, релятивности основывается на прогрессивном взаимодействии ассимиляции и аккомодации. Когда между двумя тенденциями устанавливается гармония, появляется обратимость мысли, освобождение от эгоцентризма. Любое логическое противоречие, с точки зрения Пиаже, это результат генетически существующего конфликта между аккомодацией и ассимиляцией. Такая ситуация, по его мнению, биологически неизбежна.

Благодаря чему между ассимиляцией и аккомодацией устанавливается гармонический синтез? Они спонтанно связаны друг с другом с самого начала своего функционирования, и если в течение долгого времени остаются антагонистами, то это происходит только под давлением внешней действительности и тех образов (слишком новых и слишком меняющихся), которые она беспрестанно поставляет мысли. По мере освоения действительности ассимиляция и аккомодация становятся все более координированными. Сначала согласованность этих двух процессов устанавливается как «механическая», которой еще предстоит превратиться в логическую или моральную. Но для этого субъекту необходимо руководствоваться точными и сознательными суждениями об оценке, о норме, которые проявляются в условиях социализации мысли. Таким образом, по Пиаже, к биологическим факторам на определенном и довольно высоком уровне развития присоединяются факторы социальные (в смысле «социализации»), и благодаря им у ребенка вырабатываются логические нормы. После этого ребенок становится «проницаемым для опыта», т.е. ассимиляция перестает

быть деформирующей, эгоцентрической. С приобретением этой способности взаимодействие логического разума и самого опыта оказывается достаточным для дальнейшего интеллектуального развития.

Такова гипотеза о развитии интеллекта, которую Пиаже наметил в своих ранних работах. Но она представляет собой всего лишь один аспект в развитии интеллекта. Здесь изучается, когда и при каких условиях ребенок начинает осознавать свою собственную субъективность, отделять субъект от объекта, находить место собственной точки зрения в системе возможных других, понимать реципрокность и относительность этих точек зрения. Это эволюция интеллекта в аспекте сознания.

В данной гипотезе наибольший интерес представляет первый в истории детской психологии экспериментальный анализ интеллектуальной позиции ребенка — его эгоцентрической умственной позиции. Открытие эгоцентризма — первое крупное достижение Пиаже в области детской психологии. Оно принесло ему как ученому всемирное признание.

В автобиографии Пиаже писал, что, опубликовав свои первые работы, он не принял достаточных предосторожностей, касающихся формы представления своих заключений, полагая, что их мало будут читать и послужат они, главным образом, в качестве документации для позднейшего синтеза, который будет адресован более широкой аудитории. Однако вопреки его ожиданиям эти работы читались и обсуждались так, как если бы были последним словом в данной области. «Этот неожиданный шумный прием заставил меня почувствовать некоторую неловкость, поскольку я вполне отдавал себе отчет, что все еще не организовал свои идеи и едва лишь приступил к их предварительному изложению... В молодости не подозреваешь, что в течение долгого времени о тебе будут судить по первым работам и что только очень добросовестные люди будут читать последующие», — писал Пиаже впоследствии.

5.4. На пути к открытию стадий интеллектуального развития ребенка

Другое направление работ Пиаже — изучение развития интеллекта в поведении ребенка. В исследовании истоков интеллекта и представления о реальности у детей первых

двух лет жизни Пиаже установил, что в этот период в сознании ребенка происходит революция, подобная той, какую совершил в физике Коперник. Первоначально ребенок воспринимает мир как индивид, который не знает себя в качестве субъекта, не понимает своих собственных действий и поэтому приписывает реальности свои субъективные ощущения, даже не подозревая об этом. Ребенок пытается воздействовать на вещи, но сначала он не представляет себе их вне связи с непосредственными действиями. А в непосредственном действии может установиться лишь поверхностный контакт с вещами. Это приводит к тому, что ребенок считает объективной только такую реальность, которая выявляется в непосредственном восприятии. Разумеется, видимая реальность не исчерпывает объективно существующую. Поэтому ребенок, считает Пиаже, на ранних стадиях развития воспринимает мир как солипсист — он игнорирует себя в качестве субъекта и не понимает собственных действий.

Конструкция представления об окружающем мире, о реальности у ребенка в первые годы жизни состоит в переходе от одного состояния, где вещи центрированы вокруг «Я», которое управляет всем, не осознавая себя в качестве субъекта, в другое состояние, где «Я» занимает свое место в устойчивом мире и рассматривает себя как активного субъекта среди других в этом мире. В этот период меняется исходная позиция ребенка по отношению к вещам; в сфере практических действий происходит переход от эгоцентризма к объективности. Так, на доречевом уровне умственного развития ребенка Пиаже выявил тот же самый эволюционный переход, который был обнаружен им в исследованиях вербального интеллекта. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его законом эволюции.

Переход от эгоцентризма к объективной оценке вещей был установлен Пиаже также в многочисленных исследованиях генезиса числа и представления о количестве у ребенка от 2 до 7 лет. Огромный экспериментальный материал, полученный в этих исследованиях, нуждался в строгой интерпретации. Следовало более точно, чем это было намечено в ранних исследованиях, ответить на вопросы: в чем причина и каков механизм перехода от эгоцентризма к более совершенной умственной позиции? Любое психологическое исследование Пиаже построено по схеме естественно-научного эксперимента. Сначала он классифицирует факты, затем устанавливает закономерность, которой эти факты под-

чиняются, и, наконец, выясняет причину или механизм этого явления.

Исходя из необходимости точно интерпретировать полученные факты, Пиаже в 1937 г. выдвинул гипотезу о применении к психологии мышления опыта операторной логики. Пиаже отмечал, что психологи часто пытаются в математической форме выразить законы поведения. Однако психологические факты индивидуальны, изменчивы и не всегда подчиняются действию статистических законов; математический подход практически не позволяет выяснить внутренние механизмы психической деятельности. Метрические шкалы интеллекта позволяют сравнить результаты, достигнутые интеллектом в ходе эволюции, но они не дают возможности измерить переход от одной схемы интеллектуальной деятельности к другой и изучить механизм этого перехода. Поэтому Пиаже предложил выразить качественные аспекты развития интеллектуальных операций не на языке математики, а на другом аксиоматическом языке — языке логического исчисления.

Пиаже ввел в психологию, точнее говоря, разработал *понятие группировки* и этим вызвал недовольство со стороны логиков. Группировки — это закрытые и обратимые системы, аналогичные математическим «группам». Такие логические операции, как простое и мультипликативное включение, простая и мультипликативная сериация, симметрия и т.п., и представляют собой группировки. Согласно гипотезе Пиаже интеллектуальное развитие можно описать в виде группировок, последовательно вытекающих одна из другой. Это позволяет изучать процесс развития психики одновременно эмпирически (с помощью наблюдения или экспериментирования) и теоретически (путем логической дедукции, с помощью аксиоматических моделей).

Опираясь на эмпирические факты, Пиаже заметил, что прежде чем у ребенка устанавливаются логические операции, он выполняет «группировки» объектов и действий (ищет спрятанный предмет, собирает пирамидку и т.п.). Они, в свою очередь, порождают арифметические, геометрические и элементарные физические «группы».

Группировки Пиаже рассматривал в качестве основания, а не в качестве следствия формирования логических операций. Чтобы зафиксировать новизну подхода Пиаже к анализу интеллекта, следует еще раз повторить, что именно группировка, а не только изолированное понятие или суждение,

класс или отдельно усмотренное отношение составляет, по его мнению, подлинную единицу мысли. Каждая классификация в своей целостности, каждая серия объектов, расположенных в их отношениях, каждая система родословных связей, каждое генеалогическое дерево, каждая шкала ценностей — это различные группировки. Избрав в качестве единицы мысли группировку, Пиаже начал исследовать, как формируются у ребенка логические операции классификации, сериации и др.

С формальной точки зрения, группировка — это закрытая, обратимая система, в которой все операции объединены в одно целое, подчиняющееся пяти формальным законам, или, точнее, критериям:

1. **Комбинативность, или транзитивность:** любые два класса могут быть объединены в более широкий класс, который включает оба эти класса. Например: все мальчики и все девочки = все дети.

Любые два отношения могут быть объединены в одно отношение, которое включает оба эти отношения. Если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$.

2. **Обратимость:** каждая логическая или математическая операция обратима в том смысле, что всегда есть противоположная операция, которая ее аннулирует. Например: 3 + 5 = 8, но 8 – 5 = 3. «Все мальчики и все девочки = все дети». Но «все дети за исключением мальчиков = все девочки».

3. **Ассоциативность:** когда несколько действий объединяются, не имеет значения, какие из них объединяются сначала. Например: (2 + 3) + (4 + 5) = 2 + (3 + 4) + 5.

4. **Идентичность:** любые операции могут быть аннулированы, комбинируясь со своей противоположностью. Например: + 3 – 3 = 0. «Делаю 10 шагов на юг и 10 шагов на север = = стою там же.

5. **Тавтология:** повторяемое высказывание остается без изменений, оно не содержит увеличения информации. Например: $A > B, A > B = A > B$. Однако когда повторяется одно и то же число, возникает куммулятивный эффект, получается новое число: 1 + 1....... = 1*n*.

Если эти свойства есть у какой-то совокупности действий, значит, это группировка. В своем формальном выражении группировка — логическая, аксиоматическая модель, которую психолог может использовать для интерпретации своих фактов.

Со времени выдвижения этой гипотезы в концепции Пиаже особенно ясно проявляется следующий двухсторонний подход к изучению интеллектуального развития. С одной стороны, открывается богатство фактического материала, полученного в экспериментах с детьми, с другой — интерпретация его с точки зрения аксиоматических моделей, взятых из логики и разработанных далее Пиаже.

Чему же с психологической точки зрения соответствует группировка? В своем психологическом выражении группировка — это состояние «равновесия мысли», финальная стадия генетического развития. Группировку нельзя рассматривать как закон развития. Это форма равновесия, к которой развитие стремится.

Когда появляются группировки? В процессе развития группировки возникают не сразу. Повсюду и всегда факты показывают один и тот же закон развития, сущность которого состоит в последовательной децентрации объектов и связей между ними от восприятия и собственного действия субъекта. Сущность развития состоит в коррекции исходного эгоцентризма и в объективной группировке объектов и их отношений, т.е. в построении структуры, одновременно объективной и логической. Например, основание для возникновения понятия есть и на раннем уровне развития, но там оно подавлено эгоцентризмом. В упомянутом уже эксперименте с макетом из трех гор все суждения ребенка дошкольного возраста подчинены его собственной точке зрения, ребенок не умеет представлять себе вещи с разных позиций. В том же возрасте при каждом изменении формы предмета, например, превращении шарика из пластилина в «лепешку» или «колбаску», ребенок, оценивая его свойства, учитывает только то, что он видит теперь, и только постепенно освобождается от влияния сиюминутных впечатлений. Постепенно понятия объективизируются и достигают логической структуры, составляя группировку суждений, объясняющих каждое из воспринимаемых состояний. Однако не все понятия достигают такого уровня развития в одно и то же время, так как действие, порождающее понятие, может долго оставаться эгоцентрическим, что представляет препятствие для группировки.

Какие же факторы приводят интеллектуальную активность к группировке? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, как системы действий субъекта (классификация, сериация и др.) достигают полного развития и каковы

его законы. Чтобы проследить процесс развития, Пиаже проводил эксперименты, модель которых была очень проста. Брались объекты, сходные между собой в каком-то отношении так, что их можно было объединить по сходству. В то же время они в чем-то отличались друг от друга, что позволяло построить серию по степеням различий. Пиаже интересовало, какими методами субъект устанавливает равенство или неравенство, сходство и различие и к каким результатам для достижения равновесия эти методы приводят. Равновесие считается достигнутым, когда равенство или неравенство признается постоянно. Всего Пиаже отметил шесть средств и соответственно шесть форм равновесия.

1. У животных имеются рефлекторные выравнивания и сериации. Как только условия жизни изменяются, равновесие нарушается.

2. С помощью перцептивного сравнения равенство и неравенство объектов устанавливается непосредственно в поле восприятия. Этот метод может быть применен в том случае, когда субъект одновременно воспринимает несколько объектов, расположенных в порядке, удобном для восприятия. Но с помощью механизмов восприятия субъект не может логически вывести, что $A = C$, если он видит только, что $A = B$ и $B = C$. Для этого необходима группировка. Внутренние условия равновесия на этом уровне сформулированы гештальтпсихологами. Это условия «хорошей формы», регулярности, простоты, симметрии, пространственно-временной близости. Равновесие, устойчивость ансамбля нарушается, когда изменяются условия этой близости. Интеллект же по причине операциональной обратимости свободен от этих изменений.

3. Средства сенсомоторного интеллекта расширяют возможности равновесия вследствие координации восприятия и движения. При условии нарушения прямого контакта благодаря сенсомоторным координациям субъект способен перестроить воспринимаемые ранее ряды или построить новые ряды, которые он не воспринимал прежде. Такое построение происходит в процессе манипуляций, результат которых открывается субъектом эмпирически, случайно. Это новое структурирование не связано с продолжением действия перцептивных механизмов, оно включает координацию движений. Растянуть и сблизить, спрятать и найти, построить отношения и использовать обратные отношения — таковы новые возможности, которые обеспечивают равновесие в действии.

Новые средства делают его более мобильным и более обратимым. Первые формы группировок возникают именно на этом уровне, когда у субъекта появляются системы действий, которые отвечают критериям группировки. Заметим, что на этом уровне развития сгруппированы движения субъекта, а не отношения между объектами.

Уже к концу первого года жизни движения ребенка составляют группировку. Это проявляется в том, что объекты больше не исчезают безвозвратно, но сохраняют свое субстанциональное постоянство и локализацию в пространстве и времени. Сенсомоторные схемы координируются между собой таким образом, что два соседних действия образуют третье, причем каждое сохраняет свою идентичность и может быть возвращено к своему изолированному состоянию. Всякое действие может быть заменено обратным, что позволяет вернуться к исходному состоянию. Ассоциативность группировки проявляется в том, что одна и та же цель может быть достигнута разными путями: два действия, объединенные с третьим, дают тот же самый результат, что и первое, объединенное с двумя последними. Прямое и обратное действия дают нулевое действие. Пиаже различает в группировке тавтологические, повторяющиеся действия, которые не дают никакого результата, и действия, повторение которых дает кумулятивный эффект, как, например, повторение шагов при ходьбе. Сенсомоторный интеллект состоит из координации действий, выполняемых субъектом, действий, не объединенных в симультанные системы, а выполняемых последовательно. Обратимость на этом уровне состоит из реального возвращения к начальной точке, а не из умственной обратимости и не из представления возможного возвращения. Группировки последовательных движений не обеспечивают стабильного, устойчивого состояния равновесия, для которого нужны группировки одновременно выполняемых действий. Такие структуры достигаются постепенно. Следующий шаг к этому — овладение речью и возникновение представлений.

4. С помощью символических средств субъект способен представить объект, но он еще не умеет выполнять интелектуальные операции. Субъект на этом уровне еще не выходит за рамки восприятия и действия. Поэтому эти ограниченные операции Пиаже называет предоперациями, или интуитивными композициями.

Что отличает эти средства от предыдущих? Группировки сенсомоторного уровня, как было отмечено, представляют собой сгруппированные движения субъекта, а не отношения между объектами. На следующем уровне ребенок может сначала антиципировать отношения неупорядоченных объектов, а затем выполнить действие, реально построить систему отношений между объектами. Эта антиципация — продукт сенсомоторных схем предшествующего уровня, сопровождающихся символическими образами и словами. А так как схемы сенсомоторного интеллекта теперь представлены символически, то их составные элементы выступают одновременно. Прогрессивно уменьшается время, необходимое для исполнения этих схем.

Представление, по Пиаже, — это интериоризированный эскиз действий, которые не нужно больше выполнять материально во внешнем плане с опорой на предметы и последовательно, чтобы координировать их между собой: они достигают координации с помощью замещающей их символики. Благодаря этому становится возможно мышление. Этот метод еще не обеспечивает успех операциям. Представления и первые рассуждения — это всего лишь действия, правда, сокращенные, так как они выполняются в умственном плане. Однако эти первые представления и рассуждения всегда подчиняются эмпирическим условиям действия. На них оказывают влияние эгоцентрические иллюзии. Связи между объектами и действиями на этом уровне устанавливаются интуитивно. Ребенок признает эквивалентность двух рядов фишек при их взаимно однозначном соответствии. Но как только такое соответствие нарушается, он перестает признавать эту эквивалентность. Ребенок утверждает, что раньше в рядах было одинаковое количество фишек, а теперь — нет. Это значит, что он способен выполнять эмпирическую обратимость. Но в отличие от предшествующего уровня такое возвращение осуществляется в мысли, а не только путем материального действия. Это возвращение путем «умственного опыта», но еще не путем операций. Равновесие на этом уровне еще нестабильно, потому что оно всегда связано с воспринимаемыми результатами антиципируемых действий.

5. Средствами конкретных операций субъект координирует антиципации независимо от результата непосредственного действия. Этим способом ребенок постигает связи, которые выходят за пределы эмпирической констатации. Ребенок видит, что $A = B$ и $B = C$. Он выводит из этого, что

$A = C$. Для такого вывода нужно, чтобы антиципирующие схемы, которые позволяют построить отношения $A = B$ и $B = C$, сохранялись вне последовательного восприятия этих пар отношений и координировались между собой для предвосхищения возможной сериации $A = B = C$. Нужно, чтобы изменения, которые разрушили ранее воспринимаемые фигуры, сами корригировались путем одновременных, осуществляемых в мысли возвращений на прежние места. Так рождается *операция*, которая представляет собой действие, ставшее обратимым благодаря координациям прямых и обратных антиципаций.

Истинная *обратимость* влечет за собой координацию отношений. Теперь она уже не разрушается под влиянием внешних изменений, а обеспечивает установление принципов сохранения. *Понятие сохранения* рассматривается Пиаже как результат операциональной обратимости. На операциональном уровне развития ребенок начинает рассматривать как необходимый и очевидный факт неизменность элементарных количественных отношений при разнообразных изменениях расположения предметов в пространстве. По этим двум критериям — координации отношений и принципу сохранения — можно на практике отличить истинную обратимость от эмпирической, которая была на предшествующих уровнях. Однако устойчивое равновесие на этом уровне остается в некотором отношении ограниченным: для выполнения обратимых операций нужно, чтобы исходные данные для последующего рассуждения находились в поле восприятия. Поэтому эти операции и называются конкретными.

6. Равновесие полностью осуществляется с установлением дедуктивного метода. На этом уровне субъект может правильно рассуждать, исходя из гипотез, которые не соответствуют никакому прежнему или даже возможному восприятию. Это позволяет мысли доминировать над перцептивным впечатлением и объяснить реальные факты путем дедуктивных построений. Равновесие становится более устойчивым и в то же время более подвижным. Никакое внешнее изменение не может его разрушить, так как каждое изменение точно компенсируется активностью субъекта: он может не только выполнять реальные изменения, но и предвосхищать возможные изменения, заранее отрегулировав их путем соответствующих операций.

Так постепенно складывается тот интеллектуальный инструмент, который определяет движение от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации. В конечном сче-

те этот инструмент приобретает форму *операционального логического мышления.*

Законы группировки позволяют дать точную форму операциональному развитию. Ни на перцептивном уровне, ни на уровнях, предшествующих ему, группировок нет — там имеется другой способ построения систем. Каков он? Решение этого вопроса стало новой задачей исследований Пиаже. В связи с этим его психологические интересы разделились.

Продолжая изучать развитие интеллекта, Пиаже начал исследование механизмов восприятия (1940-е гг.). Ему удалось выяснить, что первые группировки устанавливаются путем такой координации сенсомоторных схем, где два соединенных действия устанавливают третье, сохраняя при этом собственную идентичность. Важно отметить, что каждое действие может вернуться к своему изолированному состоянию. Появление такой композиции действий в конце первого года жизни приводит к тому, что объекты больше не исчезают безвозвратно, но сохраняют субстанцию и локализацию в практически организованном пространстве и времени. Композиция действий этого уровня соответствует пяти критериям группировки. Ограниченность такой группировки в том, что она объединяет лишь материальные действия. Это — практические группировки.

Новым шагом в конструкции группировки становится репрезентативная активность, дублирующая активность двигательную. Но группировка здесь также ограничена, так как действие не полностью обратимо. На более высоком уровне развития интеллекта действия объединяются в истинную группировку. Ребенок уже может осуществить восемь различных видов группировок. Классификация, сериация, замещение, установление симметрии — это группировки аддитивного порядка. Им соответствуют четыре группировки, основанные на мультипликативных отношениях, т.е. имеющие дело с более чем одной системой классов или отношений одновременно. Сначала все это возможно лишь при условии, что элементы операций даны конкретно.

Комбинирование изолированных объектов — не единственный тип группировок. Пиаже называет их логико-арифметическими. Наряду с ними существует второй тип группировок, определяемых как инфралогические, предназначенные для анализа и нового синтеза самого объекта. Здесь выделяются также восемь видов группировок, которые соответствуют возможным сочетаниям изолированных объектов. Этими группировками ребенок овладевает параллельно, но с неболь-

шим запаздыванием во времени. На самом высоком уровне развития интеллекта ребенок уже может выполнять все 16 видов группировок на предложениях и гипотезах, независимо от их содержания.

Имеющиеся в процессе развития запаздывания *декаляжи*, или вертикальные и горизонтальные повторения на новом уровне феноменов, которые были преодолены на предшествующем уровне развития, Пиаже считал возможным объяснить также с точки зрения группировок. Вертикальные повторения служат показателем постепенной дифференциации между возможными типами группировок (практическими, логическими, инфралогическими). Горизонтальные повторения в пределах одного и того же уровня, которые особенно проявляются при овладении понятиями, Пиаже объяснял запаздыванием между группировками, относящимися к различному содержанию. Это явление зависит от децентрации действий, в результате которой возникают различные понятия. При этом чем более значительными будут препятствия, связанные с внешней картиной вещей, тем больше будет выражено запаздывание в развитии понятий.

Таким образом, все развитие Пиаже характеризовал движением от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации и его ход представлял в форме последовательных группировок, вытекающих одна из другой. Таково содержание новой гипотезы Пиаже. Однако она дает лишь внешнюю характеристику развития. Его внутреннюю характеристику, функциональный механизм составляет *равновесие*. На каждом уровне развития Пиаже характеризовал равновесие по размерам его сферы, по подвижности и устойчивости:

- сначала равновесие объединяет только унаследованные движения (это первый уровень, рефлекторный);
- затем — приобретенные восприятия и навыки (второй уровень, перцептивный);
- далее — оно устанавливается между последовательными движениями, позволяющими вновь найти исчезнувшие объекты (третий уровень, сенсомоторный);
- после этого — между теми же движениями, но антиципированными (четвертый уровень, интуитивный);
- затем — оно управляет антиципациями как таковыми (пятый уровень, конкретно-операциональный);
- наконец, уравновешиваются возможные действия, которые были или могли быть осуществлены (последний, шестой уровень, формально-операциональный).

В ходе развития равновесие становится более подвижным, и уже никакая трансформация не может его разрушить, так как каждая трансформация точно компенсируется.

Когда равновесие становится подвижным, оно приобретает большую устойчивость. Равновесие рефлекторной системы, ее сохранение всегда связаны с совокупностью внешних раздражителей. Если они изменяются, механизм перестает действовать. Сохранение перцептивных фигур и навыков связано также с присутствием объектов. С возникновением сенсомоторного интеллекта сохранение воспринимаемых предметов возрастает, так как объекты могут быть найдены, а на стадии интуитивного интеллекта равновесие возрастает еще больше, поскольку результаты действия можно представить себе до их реального достижения. Однако только с формированием операционального интеллекта сохранение может быть обеспечено во всех случаях благодаря истинной обратимости, которая позволяет координировать прошлые и будущие восприятия с актуальными событиями в целостную структуру, которая дает возможность успешно действовать в постоянно меняющемся мире.

5.5. Факторы интеллектуального развития ребенка

Развитие рассматривается Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Понятие равновесия — центральное понятие в его психологической теории. Вслед за К. Берталанфи Ж. Пиаже определяет равновесие как стабильное состояние открытой системы. Равновесие в статическом, уже осуществленном виде, представляет собой адаптацию, приспособление, состояние, при котором каждое воздействие равно противодействию. Это система балансирующих взаимодействий, колебаний, которые постоянно компенсируют друг друга. С динамической точки зрения, равновесие — это тот механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности — конструирование представления о реальности; делает возможной связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие.

Равновесие есть везде, где есть жизнь. Процесс равновесия у живых существ соответствует их специфическим потребностям, а не только автоматическому балансу, который

не зависит от активности субъекта. В процессе развития познавательных функций также действует тенденция к равновесию, которая выражает потребность связи субъекта с внешним миром. Этой потребности соответствуют специальные механизмы. Наряду с активностью поведения, действиями, направленными на исследование и изменение окружающей среды, существует дополнительная активность — действия, выполняющие регулирующую роль. Активность субъекта, одновременно конструирующая и компенсаторная, необходима для достижения равновесия. Компенсаторная активность специфична для равновесия. На всех уровнях развития она осуществляется в форме ретроактивных процессов и антиципации, которые отличаются друг от друга по своей структуре. Это ритмы, регуляции, операции.

На уровне развития высших познавательных функций обратимые операции в форме *инверсии и реципрокности* обеспечивают достижение равновесия. Они неразрывно связаны с действиями, из которых строятся новые структуры: с помощью элементарных логических группировок, например, конструируются новые формы или новые совокупности объектов (классификация, сериация), но условием успеха такого конструирования служит сохранение форм и элементов, что обеспечивается благодаря инверсии и реципрокным операциям.

Обратимость операциональной структуры есть частный случай ретроактивности. Вместе с тем это такой случай, при котором равновесие осуществляется полностью. В процессе проб и ошибок ретроактивного и антиципирующего поведения полная компенсация, полное равновесие никогда не достигается. В случае интеллектуальных операций имеется система, достигающая равновесия. Это система операций, т.е. действий, подобных другим физическим действиям, которые, однако, проявляют специфическую особенность — обратимость. Благодаря ей компенсация, достигнутая в процессе таких действий, становится в конце концов полной компенсацией. О достижении обратимости можно узнать по появлению у ребенка понимания *принципа сохранения количества* (вещества, веса, объема и т.д.). Пиаже считал, что возникновение этого принципа зависит от следующих факторов:

- нервная система должна достичь определенного уровня функционирования, но наследственный фактор недоста-

точен, так как понятие сохранения не врожденное. Можно наблюдать его постепенное формирование под влиянием опыта;

- этот процесс нельзя объяснить только опытом взаимодействия с объектами. Пиаже в своих исследованиях никогда не наблюдал, чтобы ребенок сначала не верил в сохранение какого-то свойства, потом проводил эксперимент, а потом уже убеждался окончательно и навсегда в сохранении этого свойства. Сам ребенок не старается провести эксперимент для проверки. А попытка осуществить обучение пониманию этого принципа путем подкрепления, используя традиционные эмпирические методы обучения, вообще привела к полной неудаче. Значит, по мнению Пиаже, физический опыт, ориентирующий ребенка на результаты его действий, не играет существенной роли в формировании этого понятия;
- социальный фактор также недостаточен для появления понятия сохранения. Элементарная форма сохранения объекта на сенсомоторном уровне появляется до овладения речью, фактически — до социализации (по Пиаже). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. Чувство необходимости не возникает из непосредственного опыта действий с вещами — оно появляется, когда формируется понимание логических отношений;
- для объяснения того, как ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций, нужно обратиться к фактору равновесия. Поясняя это, Пиаже использовал следующий пример. Если превращать шарик из пластилина или глины в «сосиску», он становится длиннее и в то же время тоньше. Происходят одновременно два изменения, взаимно компенсирующих друг друга. Ребенок на протяжении дошкольного возраста ведет себя по отношению к этим двум изменениям по-разному. Сначала он учитывает только одно из двух изменений, затем внезапно открывает другой параметр, но тут же забывает первый. Позже он колеблется, переходя от одного изменения к другому, и, наконец, начинает связывать их. Ребенок понимает, что оба параметра связаны обратными отношениями и что они уравновешивают друг друга. С момента, когда ребенок открывает компенсацию отношений, появляется понятие сохранения.

Фактор равновесия выступает в качестве внутреннего регулятора развития интеллекта.

Он не действует изолированно, но неразрывно связан с другими факторами развития, такими как созревание, физический и социальный опыт. Однако среди этих факторов равновесие играет доминирующую роль. На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление структур субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании *стадий интеллектуального развития*. Это следующее (после эгоцентризма) крупное достижение Пиаже в области детской психологии.

5.6. Стадии интеллектуального развития ребенка

Стадии — это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие. Пиаже не раз пытался представить интеллектуальное развитие ребенка как последовательность стадий. Уже в ранних работах развитие интеллекта рассматривалось им как смена стадий аутизма, эгоцентризма и социализации. В более поздних работах речь уже шла о четырех, иногда шести стадиях. И лишь в работах, где Пиаже давал итоговый обзор своего учения, картина развития приобрела более определенные и устойчивые черты (табл. 5).

Таблица 5

Классификация стадий развития интеллекта (по Ж. Пиаже)

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнение рефлексов 2. Первые навыки и первые круговые реакции 3. Координация зрения и хватания Вторичные круговые реакции	0–0;1 мес. 0;1–0;4 мес. 0;4–0;8 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация средства и цели Начало практического интеллекта	0;8–0;12 мес.

Окончание табл. 5

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
		5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям Появление новых средств для достижения цели	0;12 мес.–1;6 года
		6. Начало интериоризации схем и решения некоторых проблем путем инсайта	1;6–2 года
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции	А. Предоператорный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия	2–4 года
		2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие	4–6 лет
		3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления	6–8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, сериация, взаимно однозначное соответствие)	9–12 лет
		5. Система операций (система координат, проективные понятия)	
III. Репрезентативный интеллект и формальные операции	А. Становление формальных операций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика	12–14 лет
	В. Достижение формальных операций	2. Структура «решетки» и группа четырех трансформаций (*INRC**)	от 13–14 лет

* *I* — прямая операция; *N* — обратная операция; *R* — операция реципрокности; *C* — коррелятивная операция или отрицание реципрокности.

Процесс развития интеллекта согласно Пиаже состоит из трех больших периодов, в течение которых происходит зарождение и становление трех основных структур. Сначала

формируются *сенсомоторные структуры*, т.е. системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, затем возникают и достигают соответствующего уровня *структуры конкретных операций* — это системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. После этого открывается возможность для формирования *структуры формальных операций*. Это период становления формальной логики, гипотетико-дедуктивного рассуждения.

Развитие, по Пиаже, это переход от низшей стадии к высшей. Предыдущая стадия всегда подготавливает последующую. Так, конкретные операции служат основой формальных операций и составляют их часть. В развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Каждая стадия характеризуется своей специфической структурой, но все стадии имеют общие функциональные механизмы. Для характеристики структур, свойственных периодам развития, Пиаже использовал логическую модель. Он обращался к языку логики классов и отношений. Однако сам Пиаже говорил, что, когда психолог производит подсчет вариаций или использует формулы факторного анализа, он не становится математиком, а остается психологом. Пиаже подчеркивал, что при анализе структур речь идет не об измерении, а о выявлении качественных характеристик интеллекта на разных ступенях развития. Логическая модель использовалась им только как инструмент анализа психологической реальности.

Для характеристики функционального механизма развития Пиаже применял модель взаимодействия и единства двух функций — ассимиляции-аккомодации, взятую им из биологии. Всякое действие (движение, мышление, чувство) отвечает некоторой потребности. Ребенок не выполняет действия, если у него нет движущей силы, а эта движущая сила выражается всегда в форме потребности. Потребность согласно Пиаже возникает тогда, когда что-либо внутри или вне нас изменилось и когда нужно перестроить поведение в зависимости от этой перемены. Действие заканчивается, как только потребность удовлетворяется, как только восстанавливается равновесие между новым фактором, вызывающим потребность, и нашей психической организацией. Новый акт поведения ведет не только к восстановлению равновесия, но,

главное, к более стабильному равновесию между ассимиляцией и аккомодацией.

Порядок следования стадий неизменен. Отсюда можно предположить, что он обусловлен некоторым биологическим фактором, связанным с созреванием. Однако, как подчеркивал Пиаже, порядок следования стадий не содержит в себе никакой наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития. Эти возможности нужно еще реализовать. Было бы неверно, считал Пиаже, видеть в последовательности этих стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового.

Возраст, в котором появляются структуры равновесия, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий со сверстниками дологические представления быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете взрослых. Согласно Пиаже можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от богатства или бедности активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды. Широко известные исследования М. Мид на Новой Гвинее подтверждают эту мысль. Говоря о проблеме возраста в развитии, Пиаже подчеркивал необходимость проведения сравнительных исследований для выяснения роли этнических и культурных факторов, влияющих на развитие.

Проблема продолжительности или скорости развертывания стадий продолжает оставаться дискуссионной. Пиаже иронически относился к мнению Дж. Брунера, который писал в 1961 г., что если как следует взяться, то можно научить чему угодно ребенка любого возраста. В данном случае Пиаже ссылался на два исследования Х. Грубера, одно из которых было проведено на котятах.

Грубер показал, что у маленьких котят можно обнаружить первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле восприятия и что котята в 3 месяца достигают такого уровня, которого ребенок достигает лишь в 9 месяцев. Однако котята не продвигаются в своем развитии дальше. Пиаже спрашивал: «Не будет ли в этом случае меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего

развития?» Другая работа Грубера касается анализа развития эволюционных идей Ч. Дарвина, той удивительной медленности, с которой Дарвин пришел к своим основным идеям, хотя они, казалось, могли быть быстро логически выведены из предшествующих. И вновь Пиаже спрашивал: «Не является ли эта медленность открытия фактором плодотворности или она представляет лишь достойный сожаления случай?»

По мнению Пиаже, для каждого субъекта скорость перехода от одной стадии к следующей соответствует оптимуму — не слишком быстрому и не слишком медленному. Формирование новой структуры зависит от развития связей между различными схемами действия, которые не могут ни мгновенно устанавливаться, ни бесконечно растягиваться во времени. Это означает, что между развитием и временем существуют сложные отношения.

Гипотеза о существовании стадий развития, предложенная Пиаже, признается в настоящее время не всеми психологами. Не все разделяют его мнение, что стадии необходимо характеризовать с помощью всеобщих структур. Часто высказывается сомнение: «Существуют ли в уме испытуемого эти структуры или это просто искусственное построение психолога, изучающего мышление детей или взрослых?» В самом деле, субъект не осознает свои познавательные структуры. Как и мольеровский герой, он не знает, что говорит прозой. Он не знает, что такое классификация или сериация, но он действует, строит свое поведение так, что психологи обнаруживают в нем эти структуры. Пиаже подчеркивал, что субъект не осознает эти структуры, ведь он не профессор логики и не профессор психологии. И действительно, субъект не осознает эти структуры, он лишь пользуется ими.

В таком случае, по какому критерию можно судить о наличии структуры? В качестве примера Пиаже анализировал выполнение операции сериации. ***Операция сериации*** — это упорядочивание, например, палочек, начиная с самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходя ряд этапов. Сначала самые маленькие испытуемые утверждают, что все палочки одинаковой длины. Позже испытуемые делят палочки на большие и маленькие без упорядочения элементов. Далее дети говорят о больших, средних и маленьких палочках. Позднее ребенок реконструирует серию эмпирически, путем проб и ошибок, но он не может сразу безошибочно выполнить ее построение. Наконец, ребенок открывает метод построения се-

рии. Он выбирает самую большую из всех палочек и кладет ее на стол, затем берет самую большую из оставшихся и т.д. Это уже пример структуры. Ребенок устанавливает асимметрические отношения между объектами. Но сериация — это не только установление асимметрических отношений, но и отношений транзитивности, переходности: если $A > B$, $B > C$, то $A > C$. Понимает ли ребенок эти отношения?

Еще один эксперимент. Возьмем три палочки разной длины. Сравним первую со второй, а затем первую палочку спрячем под стол и сравним вторую палочку с третьей. Затем скажем ребенку: «Вначале ты видел, что первая палочка больше второй, а теперь ты видишь, что вторая больше третьей. Какой окажется та палочка, которая сейчас находится под столом, если сравнить ее с третьей?» Результаты эксперимента показывают, что самые маленькие испытуемые не могут применить дедуктивный метод и, следовательно, не могут понять отношения транзитивности. Они отвечают: «Я не знаю, я не видел палочки рядом друг с другом. Мне нужно сразу увидеть их вместе» и т.д. Для детей постарше, применяющих дедуктивный метод, транзитивность очевидна. В определенный момент, по словам Пиаже, возникает чувство необходимости определенного события. До этого момента какое-то событие либо отсутствовало, либо могло быть случайным; теперь же оно становится необходимым. По мнению Пиаже, чувство необходимости события возникает в результате образования структуры. Пиаже писал, что именно чувство необходимости — свидетельство существования общих структур, характеризующих намеченные стадии развития интеллекта.

В настоящее время фундаментальная проблема в теории стадий — это механизм перехода от одной стадии к другой. Какие факторы ответственны за этот переход? Пиаже и его сотрудники для решения данной проблемы в последние годы все чаще обращались к обучению. В обучающем эксперименте они пытались выяснить условия, необходимые для перехода ребенка от одной стадии к другой. Были проведены эксперименты, выясняющие влияние обучения на формирование представления о сохранении. Данные исследования были опубликованы в 1974 г. в книге Б. Инельдер, М. Бове, Е. Синклер «Обучение и познавательное развитие».

Если в ранних работах Пиаже полагал, что для объяснения психических явлений достаточно изучить последовательность стадий развития, то к концу жизненного пути он

считал, что для объяснения психологической реакции или познавательного механизма на всех уровнях (включая уровень научного мышления) недостаточно просто описать их, необходимо понять процессы, благодаря которым они были сформированы.

Пиаже и его сотрудники видят основную задачу развивающего обучения в активизации функционирования познавательных структур, которыми ребенок уже владеет, а также в создании конфликтов (с помощью специально построенных задач) между уже сформированными представлениями ребенка и результатами его экспериментирования. Акцент при обучении делается на собственной, стихийно сложившейся активности ребенка, практически не направляемой взрослым.

Еще одна трудная проблема для теории стадий Пиаже — феномен временных запаздываний, или декаляжей, в развитии, среди которых можно отметить горизонтальные и вертикальные сдвиги. В самом деле, если уже сформирована структура, например, конкретных операций, то почему же существует разрыв во времени возникновения понятия о сохранении массы и сохранении объема? По словам Пиаже, временные запаздывания всегда зависят от взаимодействия структур субъекта, с одной стороны, и «сопротивления» объекта — с другой.

Некоторые виды «сопротивления» предметов нельзя предвидеть, и объяснить их можно только после встречи с ними. Пиаже считал, что невозможно иметь общую теорию этих «сопротивлений». Проводя аналогию с физикой, он говорил, что как более точная наука, она продвинулась гораздо дальше, чем психология. Физика использует математические методы. Но существует одна область, в которой физикам еще не удалось создать общую теорию. Это проблема трения. Физики объясняют роль трения в той или иной ситуации, но они еще не пришли к общей теории этого явления. Временные запаздывания в психическом развитии представляют собой нечто похожее. Их можно сравнить, по словам Пиаже, со всеми конкретными ситуациями, в которых участвует трение. Однако сравнение с физикой не может объяснить феномены декаляжа. Методом аналогии серьезные проблемы решать нельзя. Следует, прежде всего, учитывать собственную логику психического развития.

Стадии интеллектуального развития согласно Пиаже можно рассматривать как стадии психического развития в целом. Пиаже изучал разные психические функции (память,

восприятие, аффекты) на каждом уровне развития, но все психические функции он рассматривал в их отношении к интеллекту. В отличие от других классификаций психического развития ребенка в центре системы Пиаже находится интеллект. Развитие других психических функций на всех этапах подчинено интеллекту и определяется им.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные работы Ж. Пиаже.
2. В чем заключается метод клинической беседы? Приведите примеры.
3. Каково влияние социальных факторов на развитие интеллекта ребенка?
4. Как называется логическая модель, которую использовал Пиаже для анализа интеллектуального развития ребенка?
5. Каковы критерии сформированности логических структур у ребенка?
6. Разделяет ли Пиаже концепцию конвергенции двух факторов (наследственности и среды) психического развития ребенка?
7. Перечислите характерные признаки стадий развития интеллекта по Пиаже.

Литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. Гл. 2. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже // Собр. соч. Т. 2. М., 1982.

Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1.

Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985.

Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии // Хрестоматия / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М., 2001.

Перре-Клермон А.-Н. Социальное взаимодействие в развитии интеллекта детей. М., 1991.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Психология ребенка. СПб., 2003.

Глава 6

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ЕГО ШКОЛА

6.1. Этапы научной биографии

Л.С. Выготский умер давно — в 1934 году. И слишком рано — в 37 лет, от туберкулеза. Смерть избавила его от репрессий. Но его сочинения были запрещены. Официальное забвение имени главного педолога Советского Союза продолжалось с 1936 по 1956 г. И только в последние десятилетия к нам стали возвращаться его книги: шеститомное собрание сочинений (1982—1984), «Психология искусства» (1965, 1986, 1987), «Педагогическая психология» (1991, 1996), «Мышление и речь» (1996), избранные статьи в «Антропологии гуманной педагогики» (1996). Многое из того, что мы имеем возможность читать и изучать сегодня, не было опубликовано при жизни автора. Теперь его работы изданы во многих странах.

Начиная с 1960-х гг. ученый мир заново переживает открытие психолого-педагогических идей выдающегося мыслителя, их вдохновляющее воздействие, открывающее новые перспективы в научной и практической работе. Американский психолог Дж. Верч отметил: «Многим может показаться иронией судьбы, что идеи Выготского стали столь плодотворны для людей, отдаленных от него во времени, пространстве, политической системе. Рассматривать ли это как парадокс? Наверное, это скорее воодушевляющий пример того, как человеческий гений может преодолевать исторические, социальные и культурные барьеры».

Не только учение Выготского, но и его жизненная судьба привлекают нас сегодня, ибо человек, проживший 37 лет и работавший в психологии всего 10 из них, совершил научный подвиг — создал новое научное мировоззрение в психо-

логии, проявил себя как новатор в разных ее отраслях. Книга о его жизни «Л.С. Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету» написана дочерью ученого — Г.Л. Выгодской и известным исследователем его творчества — Т.М. Лифановой. Авторы создали книгу о жизни, которая была неотделима от научной работы.

Лев Семенович Выготский родился 17 (5) ноября 1896 г. Считается, что род Выгодских происходит из местечка Выгодово в Белоруссии. Довольно рано Выготский заменил букву «д» в написании своей фамилии на букву «т», заявив, что его фамилия никакого отношения к выгоде не имеет. Впрочем, по этому поводу существует и другая точка зрения, высказанная исследователем творчества Выготского Б.Г. Мещеряковым, который обосновал причину изменения фамилии влиянием Мартина Лютера (первоначально — Людера) на становление мировоззрения Выготского-подростка. Его отец был банковским служащим. Мать собиралась стать учительницей, но судьба распорядилась иначе: вся ее жизнь была посвящена воспитанию собственных детей — их было восемь. Лев был вторым. Семья придерживалась прогрессивных взглядов, в ней высоко ценили образование и культуру, способствовали распространению просвещения. Отец Выготского организовал в Гомеле городскую публичную библиотеку. В доме любили театр и знали литературу, глубоко интересовались философией, психологией и педагогикой. Всю жизнь семьи окрашивала атмосфера творчества.

В 1913—1917 гг. Лев Выготский учился на юридическом факультете Московского университета и одновременно в 1914—1917 гг. был студентом историко-философского факультета университета Шанявского. Ныне это — Российский государственный гуманитарный университет. Знаменательно, что в нем с 21 по 24 октября 1996 г. проходила международная научная конференция «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование», посвященная 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского. В структуру РГГУ теперь входит институт психологии им. Л.С. Выготского.

В университете Шанявского профессором психологии был известный психолог П.П. Блонский, чьи идеи воспринял талантливый ученик, который вскоре превзошел учителя. После окончания университета Выготский вернулся в Гомель, где занимался просветительской деятельностью, которая поражает своей многогранностью. Он учил школьников

русскому языку и литературе, преподавал эти предметы в вечерних школах и по результатам педагогической работы был выдвинут на звание лучшего учителя года. Он читал лекции по эстетике в Гомельской консерватории, был одним из создателей литературной газеты, организатором любительских спектаклей. Одновременно Выготский опубликовал в местной газете множество статей и рецензий, работал литературным редактором. Он вел занятия по логике и психологии в Гомельском педагогическом техникуме, на курсах по подготовке воспитателей детских садов. В педтехникуме создал педагогическую лабораторию и провел там ряд исследований. Материалы этих исследований позволили Льву Семеновичу сделать доклад на II Всероссийском съезде по психоневрологии, который изменил не только его судьбу.

Это случилось 6 января 1924 года. Выготскому было 27 лет. В этот день произошел переворот в его жизни, который отразился на развитии психологической науки XX в. В своем докладе он пророчески утверждал: «До той поры в новой психологии не будут сведены концы с концами, покуда не будет поставлена отчетливо и бесстрашно проблема сознания и психики и покуда она не будет решена экспериментально объективным путем».

Выготский начинает работать в Москве и намечает разностороннюю программу исследовательской деятельности, включающую такие темы, как сравнение поведения человека и животного; сравнение взрослого и ребенка; сравнение современного человека и человека «первобытной культуры»; сравнение нормального развития личности и разного рода патологических отклонений в поведении.

Прежде чем осуществить эту программу, нужно было четко представить научную позицию, определить путь психологии, переживавшей в то время глубокий методологический кризис. «Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии, — писал Выготский. — Предмет психологии самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению, способ ее познания требует особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут».

Основная идея Выготского сводилась к следующему: «чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных от-

ношениях этого организма со средой. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов».

По мнению Выготского, в развитии поведения ребенка проявляются две линии. Одна — естественное «созревание». Другая — культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Культурное развитие заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе исторического развития. Это язык, письмо, система счисления и т.д.

Каким способом культурные знаки могут изменить поведение, известно каждому человеку по его собственному опыту. Например, чтобы что-то запомнить, люди завязывают узелок или делают соответствующую метку. Чтобы совершить простое действие, требующее волевого усилия, человек бросает жребий или приказывает себе, он говорит: «раз, два, три» — и встает, хотя не желает утром покидать теплую постель. Мать говорит своему ребенку: «Ну, раз, два, три — и выпьем лекарство!» За этими простыми жизненными событиями Выготский видит факты глубочайшего значения. Он пишет: «В процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему».

Выготский считал, что понять психику можно, только рассматривая ее в развитии, становлении, переходе от низших форм к высшим. И это объясняет его углубленный интерес к детской психологии.

Не только закономерности нормального развития ребенка интересовали Выготского, он написал много работ о психологии и педагогике детской дефективности, ибо «основные законы детского развития и воспитания обнаруживаются с наибольшей отчетливостью тогда, когда они изучаются в формах, отклоняющихся от общего пути. Изучение испорченного механизма, нарушенного в своем течении процесса, является эквивалентом искусственного эксперимента и представляет как бы природный эксперимент, позволяющий проникнуть наиболее глубоко в устройство данного механизма и в законы, управляющие течением этого процесса».

В 1929 г. Выготский стал научным руководителем экспериментального дефектологического института.

Что же он сделал для детей, имеющих отклонения в развитии из-за органических дефектов или социальной запу-

щенности? Принципиальная позиция ученого состояла в том, что исследование ребенка, имеющего проблемы, должно основываться главным образом на качественном его изучении в процессе обучения, а не на количественном определении дефекта с помощью системы тестов. Он подчеркивал: «Мы должны изучать не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом». Понятно, что такой подход определяет отношение Выготского к дефекту как к социальному, а не биологическому феномену.

До Выготского в центре внимания педагогов-дефектологов был сам органический дефект. Лев Семенович показал, что главное здесь не сам дефект, а то, что этот дефект мешает ребенку овладеть культурой, социальным опытом человечества. Лишь на основе такого освоения человеческой культуры у ребенка формируются высшие психические функции, его сознание, его личность. Отсюда следует, что надо активно развивать деятельность ребенка в мире. Необходимо создавать новые средства, окольные пути для культурного поведения аномального ребенка. Согласно этим идеям педагог должен обращать внимание не на то, чего у ребенка нет, а на то, что у него есть и на что можно опереться, воспитывая из него полноценного человека. Это была революция в дефектологии.

Выготский всегда пытался понять человека для того, чтобы ему помочь. Описан такой случай. Однажды ученого пригласили к пациенту, у которого была болезнь Паркинсона: он мог стоять, но не был в состоянии сделать ни одного шага. Любое его волевое усилие приводило к тому, что тремор еще более усиливался. И тут Лев Семенович понял суть ситуации. Он взял со стола лист бумаги, разорвал его на мелкие кусочки и разложил их на полу перед больным так, что образовалась своеобразная дорожка. И больной, ступая по бумажкам, пошел!

Это — пример, раскрывающий роль стимулов-средств, преобразующих поведение. Что же с научной точки зрения сделал Выготский в описанной ситуации? На глазах у присутствовавших произошел акт обучения — больной не мог идти самостоятельно, но сумел это сделать в совместно организованной деятельности. За этим, казалось бы, простым примером скрыта целая теория. Там, где обыкновенный человек видит только частный случай, гениальный ученый усматривает проявление закономерностей сложной системы.

Данный случай позволяет перейти от сугубо медицинской ситуации к актуальной педагогической проблеме — отноше-

нию между обучением и развитием. Выготский изучал ее не только теоретически, но и экспериментально. Он исследовал отношения житейских и научных понятий, усвоение родного и иностранного языков, устной и письменной речи. Однако подлинным психологическим достижением стало открытие зоны ближайшего развития.

Зона ближайшего развития измеряется на основе сравнения того, что ребенок может сделать сам, с тем, что он может сделать с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним. Выготский подчеркивал также роль сверстника в обучении и развитии ребенка. Состояние психического развития может быть определено с помощью выяснения двух его уровней: уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Выготский особенно предостерегал против некритичного использования тестов для диагностики способностей. Психолог, работающий с помощью тестов, писал Выготский, устанавливает некоторые факты; затем обрабатывает их путем чисто арифметических выкладок, и результат получается автоматическим путем совершенно независимо от его мыслительной обработки. Получается нечто чудовищное, подчеркивал он, если сопоставить это с научным диагнозом. По его мнению, установление симптомов автоматически никогда не приводит к диагнозу. «Исследователь никогда не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов» — такова установка, которой должен следовать каждый профессиональный психолог. Отметим, что такие тесты нередко слепо и бесконтрольно используются сегодня при отборе детей в школы.

Поднять анализ психического развития ребенка на действительно научную высоту означает для Выготского прежде всего необходимость поиска причин интересующих психолога явлений в процессе развития, раскрытие его внутренней логики, самодвижения.

Тест выявляет внешние симптомы развития, но одни и те же симптомы могут быть вызваны разными причинами. Например, противопоставляя ребенка-вундеркинда и ребенка действительно одаренного, талантливого, по результатам тестового обследования можно видеть, что и тот и другой обнаруживают высокие показатели развития. Однако, писал Выготский, «вундеркинд характеризуется тем, что в его развитии наличествуют симптомы забегающих вперед возрастов, а настоящий, талантливый, одаренный ребенок характеризуется тем, что в его развитии доминируют признаки, характерные для данного возраста, но только возраст этот

необычайно творчески богато переживаемый». Именно поэтому недостаточно регистрировать только симптомы развития, необходимо переходить от изучения симптомов к анализу процессов развития, стоящих за ними, ибо от точного научного диагноза зависит прогноз.

Цель воспитания, по Выготскому, не в приспособлении и адаптации индивида к существующей среде, а в выращивании и формировании человека, «смотрящего дальше своей среды». Как это возможно? По мнению ученого, воспитание должно быть организовано так, чтобы ученика не воспитывали, а чтобы он воспитывался сам. В основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. «Можно ли сводить при этом к нулю роль учителя? — спрашивал Выготский и подчеркивал: — Ни в коем случае». Ибо «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды». Таким образом, воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда.

Выготский считал, что будущий учитель должен строить свою работу с опорой на психологическую науку, разработке которой он посвятил свою жизнь.

Вот почему труды Л.С. Выготского заряжают всех нас энергией и стимулируют творческий поиск.

6.2. Смена научного мировоззрения

Этапы становления и развития советской детской психологии неразрывно связаны с историческими преобразованиями, которые начались в нашей стране в 1917 г. Как бы ни относиться к тому, что свершилось тогда, справедливость требует признать, что по масштабу, трудности и новизне задач, возникших во всех областях жизни, это была эпоха, которая, но словам Ф. Энгельса, «нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености». В психологии такой личностью стал Л.С. Выготский. Он строил теорию развития сознательной личности ребенка «в обстановке всеобщей революционности», и само его учение было «насквозь революционным». Революционными были жизнь и творчество мно-

гих русских интеллигентов, и здесь надо согласиться с поэтом: «Времена не выбирают, в них живут и умирают».

Замечено не только нами, что развитие научной генетической психологии совпало с фундаментальными изменениями в структуре общества и культуры. Именно эти изменения ставят перед наукой новые теоретические цели. «Для всякой науки, — писал Выготский, — раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется». Подведение итогов, как правило, происходит в особые моменты истории.

Известно, что в первые десятилетия XX в. психология в целом и ее составная часть — детская психология — переживала глубокий кризис. По словам В. Джемса, психология была не наукой, а всего лишь «надеждой на науку». Это был кризис предмета, метода и интерпретации фактов, вызванный противоречием между научными изысканиями и требованиями практики. Для выхода из этого кризиса требовалась разработка новой общей науки, соответствующей историческим условиям и логике развития самой науки психологии.

Выготский особенно остро почувствовал, что возможность существования психологии как науки связана прежде всего с решением методологической проблемы. Исследуя причины кризиса в психологии, он обнаружил во всех современных ему концепциях развития психики ошибочный, по его мнению, подход, который он назвал натуралистическим, биологизаторским, пытающимся «выстроить в один ряд психологическое развитие животного и развитие ребенка». Этому подходу он противопоставил свою *культурно-историческую концепцию развития психики.*

Вся научная деятельность Выготского была направлена на то, чтобы психология смогла перейти «от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности». Он ввел новый, экспериментально-генетический метод исследования психических явлений, так как считал, что «проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка». Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка. Без преувеличений можно сказать, что

Выготский сделал все, чтобы детская психология стала полноценной и подлинной наукой, имеющей свой предмет, метод и закономерности; чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей, по-новому подходить к проблемам возрастной нормативной диагностики психического развития.

Истина теории Выготского освещала не только заблуждения современных ему биологизаторских теорий развития, но и предостерегала будущие поколения ученых от некритического заимствования чуждого научного мировоззрения. Выготский писал: «Для диалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития».

К этим ложным идеям относятся прежде всего теории эмпирического эволюционизма, опасность возрождения которых постоянно ощущается в детской психологии на протяжении последних лет. Эмпирический характер подобных теорий, писал Выготский, «приводит к тому, что они теряют всякую теоретическую устойчивость, вбирая в себя и эклектически ассимилируя чужеродные элементы».

Центральной для всей истории советской психологии стала *проблема сознания*. В философском плане сознание обычно понимают как специфическую особенность человеческой психики, формирующуюся в системе общественных отношений, в труде, на основе речи и освоения различных форм общественного сознания. Подчеркивается не только обусловленность сознания людей их общественным бытием, но и его активная роль в деятельности людей, когда «сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его».

Намечая программу изучения сознания, Выготский отмечал, что загадки сознания, да и психики вообще, никакими уловками — ни методологическими, ни принципиальными — не обойдешь. Известно, что В. Джемс спрашивал, существует ли сознание, и отвечал, что в существовании дыхания он не сомневается, но сомневается в существовании сознания. По мнению Выготского, такую постановку вопроса можно принимать только как гносеологическую. «Психологически же сознание есть несомненный факт, первосте-

пенная действительность, и факт огромнейшего значения, а не побочного или случайного...»

Выготский определил область своего исследования как «вершинную психологию» (психологию сознания), которая противостоит двум другим — «поверхностной» (теории поведения) и «глубинной» (психоанализ). Он рассматривал сознание как «проблему структуры поведения».

Сегодня мы можем сказать, что три сферы человеческого бытия — чувства, интеллект и поведение — изучаются в крупнейших психологических концепциях: психоанализе, теории интеллекта и бихевиоризме. Приоритет же в развитии «вершинной психологии», или психологии развития сознания, принадлежит культурно-исторической психологии.

С полным правом можно утверждать, что Выготский осуществил задачу перестройки психологии на основе глубокого философского анализа. Для Выготского были важны следующие вопросы:

- каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей «животной» природы?
- каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо?

Согласно Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения. Только в процессе общественной жизни, писал он, возникли и развились новые человеческие потребности, а природные потребности человека претерпели глубокие изменения.

Заслуга Выготского состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в область детской психологии. «До сих пор, — писал Выготский, — еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляют историю с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание — видеть непроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо — значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода».

Каждая форма культурного развития, культурного поведения уже есть продукт исторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму, с позиции Выготского, есть всегда процесс сложно-

го изменения самого *типа развития*, а отнюдь не простого органического созревания. Заметим, что к этому же выводу приходят не только психологи. По мнению антропологов, в ходе становления человека современного типа (*Homo sapiens*) действительно сформировался новый тип развития (Я.Я. Рогинский).

Наиболее известные западные концепции детского развития до и после Выготского описывали процесс детского развития с позиции *естественно-научной парадигмы*, составляющей основу натуралистического подхода к развитию психики ребенка. Убедиться в этом и сравнить понимание развития с позиции *культурно-исторической парадигмы* можно, рассмотрев табл. 6, в которой показано, как самые крупные научные концепции отвечают на вопросы о таких параметрах детского развития, как его ход, условия, источник, форма, специфика, движущие силы.

Будем использовать понятие «парадигма» как более строгое научное понятие (по сравнению с понятиями «концепция», «теория»), ориентирующее психологов на осознание основополагающих установок своей науки. Как рабочее мы приняли определение Т. Куна: «Парадигма — это признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений». К этому добавим, что осознание парадигмы всегда является показателем зрелости науки.

С точки зрения Выготского, все современные ему западные теории описывали **ход детского развития** как переход от индивидуального, гуманоидного, человекоподобного существования к жизни в качестве полноценного члена общества. Поэтому неудивительно, что центральной проблемой всей без исключения зарубежной психологии до сих пор остается проблема *социализации*, проблема перехода от биологического существования к жизни в качестве социализованной личности. Выготский категорически выступал против такой интерпретации развития. Для него процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному. Развитие психики — это процесс ее *индивидуализации*. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, речь сначала является средством общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Таблица 6

Параметры развития ребенка и их понимание в разных научных концепциях

Парадигма	Психологи	Ход развития	Условия	Источник	Форма развития	Специфика развития	Движущие силы развития
Естественно-научная парадигма	Ст. Холл К. Бюлер Э. Торндайк В. Штерн К. Коффка З. Фрейд Ж. Пиаже А. Бандура и др. Э. Эриксон	От индивидуального к социальному (социализация)	Наследственность и среда	Внутри индивида (в его природе)	Приспособление к среде (адаптация)	Разные формы концепции рекапитуляции: 1) теория повторения; 2) теория полезности; 3) теория соответствия	Преформизм (созревание) Факторы развития (наследственность и среда)
Культурно-историческая парадигма	Л.С. Выготский А.Н. Леонтьев А.В. Запорожец Д.Б. Эльконин М.И. Лисина П.Я. Гальперин В.В. Давыдов	От социального к индивидуальному (индивидуализация). Закон развития высших психических функций и его следствие — зона ближайшего развития	Морфофизиологические особенности мозга и общение	Вне индивида (в его среде)	Присвоение общественно-исторического опыта	Развитие ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов	Обучение Деятельность

Условия развития согласно естественно-научной парадигме — *наследственность и среда.* Условия развития в культурно-исторической парадигме — *морфофизиологические особенности мозга и общение.* Условия развития позднее были более подробно описаны А.Н. Леонтьевым. В соответствии с его теорией, эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность ребенка — потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

Источник развития западные психологи ищут *внутри индивида, в его природе.* В культурно-исторической парадигме в качестве источника развития высших психических функций выступает среда. По Выготскому, источник развития *вне ребенка, среда* выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития. Вспомним слова К. Маркса о промышленности как чувственно предлежащей перед нами психологии. По Марксу (Выготский разделял эти его идеи), «присвоение определенной совокупности орудий производства равносильно развитию определенной совокупности способностей у самих индивидов». В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые развились в результате развития всего человечества.

Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он подчеркивал, что среду надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка. Выготский ввел понятие *ключевого переживания.*

Как позднее справедливо указывала Л.И. Божович, «понятие переживания, введенное Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств».

Понимание **формы развития** как приспособления, *адаптации* ребенка к окружающей его среде — главная черта натуралистических концепций. По Выготскому, психическое

развитие ребенка происходит путем *присвоения* исторически выработанных форм и способов деятельности. В отличие от этого биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и/или путем отбора и накопления индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем отбора и присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Специфика детского развития состоит в том, что оно не подчиняется действию биологических законов, как у животных. Оно подчиняется действию общественно-исторических законов. От уровня развития общества зависит содержание развития ребенка и продолжительность детства.

В «Лекциях по педологии» Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка.

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой темп, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве. Чем младше ребенок, тем выше темп его развития, тем больше изменений происходит в единицу времени.

2. Закон метаморфоза в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной от взрослого психикой.

3. Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Выготского о системном и смысловом строении сознания.

4. Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность. Они формируются прижизненно и образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития. В своем развитии высшие психические функции проходят ряд стадий.

По Выготскому, **движущие силы психического развития** связаны с *обучением*. Важно отметить, что развитие и обучение — это разные процессы. По словам Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. «Развитие, — писал он, — есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

Обучение, по Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для него только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. Последнее — подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как писал Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития». «Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые сначала формируются в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами самого ребенка. Когда

психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития ребенка.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, — писал Выготский, — когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития — это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», — писал Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития — симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, она дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации. Определение обоих уровней развития — актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития, — составляет вместе то, что Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием

этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит *гипотеза Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе.* Выдвигая эту идею, Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание — не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т.е. уровнем развития обобщений: «Вход в сознание возможен только через речь», — подчеркивал он. И переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря, обобщения — которые в своем развитии переходят от синкретов через различные виды комплексов к подлинным и полноценным понятиям. Если на системное развитие сознания обучение не оказывает прямого воздействия, то развитием обобщения и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. В ходе обучения в результате формирования обобщений перестраивается вся система сознания. Поэтому, по словам Выготского (впрочем, заимствованным им у К. Коффки), «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», или «обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль».

Высказанная в начале 1930-х гг., эта гипотеза, обладавшая огромной потенциальной силой, имела ряд существенных ограничений.

Во-первых, схема сознания, предложенная Выготским, носила интеллектуалистический характер. В структуре сознания рассматривались лишь познавательные процессы, а развитие мотивационно-потребностной сферы сознательной личности оставалось за пределами внимания исследователя.

Во-вторых, Выготский сводил процесс развития обобщений к процессам речевого взаимодействия людей. Он нео-

днократно писал о единстве общения и обобщения. По его мнению, «самым замечательным из всех фактов, относящихся к развитию детского мышления, является положение, что в меру того, как развивается общение ребенка со взрослыми, расширяется и детское обобщение, и наоборот». В этих утверждениях усматривался идеализм концепции Выготского, сведéние развития психики к взаимодействию сознаний.

Наконец, в-третьих, детская психология во времена Выготского была исключительно бедна достоверными фактами, и его гипотеза еще не имела экспериментального подтверждения.

На протяжении многих лет гипотеза Выготского оставалась гениальной интуицией. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы составляет этапы становления детской психологии с позиции культурно-исторической парадигмы.

6.3. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л.С. Выготским

Первый шаг был сделан уже в конце 30-х гг. XX в. Психологи **Харьковской школы** А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и др. установили, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность ребенка.

Исследования А.В. Запорожца показали, что у глухих детей обобщения образуются в результате *практической деятельности.* То же самое было показано В.И. Асниным, но уже по отношению к слышащим детям. Исследования А.Н. Леонтьева, посвященные изучению световой чувствительности руки и роли поисковой активности в этом процессе, анализ П.Я. Гальпериным различий вспомогательных средств животных и орудий человека позволили с разных сторон подойти к представлению о том, *что* в действительности является движущей силой психического развития. Эти исследования позволили сформулировать тезис о значении **деятельности** в развитии психики человека.

Есть существенное различие между понятием «обучение» и понятием «деятельность». В термине «обучение» приставка «об-» несет смысл внешнего принуждения, как бы минующего самого ребенка. Понятие «деятельность» подчеркивает

связь самого субъекта с предметами окружающей его действительности. Невозможна прямая «пересадка» знания прямо в голову субъекта, минуя его собственную деятельность. Как позднее подчеркивал Д.Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. По его словам, процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект. Эти исследования открыли путь для нового объяснения детерминации психического развития и позволили снять с гипотезы Выготского о системном и смысловом строении сознания обвинения в идеализме. Был найден единственный настоящий выход за рамки факторного подхода в объяснении движущих сил психического развития ребенка.

Это не означает, что проблема уже решена, но найдена плоскость, где можно искать ее решение, подчеркивал Д.Б. Эльконин, – плоскость экспериментальная. Никакое воздействие взрослого (среды) на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет построена и осуществлена, зависит процесс самого развития.

Таким образом, исследования группы психологов во главе с А.Н. Леонтьевым открыли роль деятельности ребенка в его психическом развитии. И это был выход из тупика проблемы двух факторов. Процесс развития – это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности.

Следующий шаг связан с ответом на вопрос о том, остается ли эта деятельность одной и той же на протяжении детского развития или нет. Он был сделан **А.Н. Леонтьевым**, углубившим разработку идеи Выготского о ведущем типе деятельности.

Благодаря работам Леонтьева ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, показатель психологического возраста ребенка. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Было обнаружено, что содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-

исторических условий, в которых протекает развитие ребенка.

В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие виды деятельности:

- эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми;
- орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста;
- сюжетно-ролевая игра дошкольника;
- учебная деятельность в младшем школьном возрасте;
- личностное общение подростков;
- профессионально-учебная деятельность в ранней юности.

Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка — фундаментальный вклад советских ученых в детскую психологию.

В многочисленных исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и их сотрудников была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки.

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А.Н. Леонтьева и продолжено в исследованиях **Л.И. Божович**, а позднее Д.А. Леонтьева.

Вопрос о предметном, операциональном содержании деятельности разрабатывался в исследованиях **П.Я. Гальперина**, **А.В. Запорожца** и их сотрудников. В этих исследованиях подчеркивалась роль организации ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий, были изучены особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, описаны закономерности процесса интериоризации. Экспериментально эти проблемы были разработаны Л.А. Венгером, Н.Н. Поддьяковым, Н.Ф. Талызиной, Н.Г. Салминой и др.

Анализ строения и формирования предметного действия, выделение в нем ориентировочной и исполнительной частей положили начало исследованиям функционального развития психики ребенка, которые были лишь намечены в работах Л.С. Выготского. Актуальным стал вопрос о соотношении функционального и возрастного развития психических процессов.

Разрабатывая эти идеи, **Д.Б. Эльконин** сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливости предположение. Он поставил вопрос: «Какой смысл имеют предметные действия ребенка? Для чего они служат?» Согласно его гипотезе в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем операционально-технической. В развитии можно наблюдать чередование двух типов деятельности: в одном типе деятельности преимущественно формируются мотивы и потребности, в другом — интеллектуальные возможности, обеспечивающие их осуществление. Эта гипотеза позволяет преодолеть интеллектуализм учения, присущий гипотезе Выготского о системном и смысловом строении сознания.

В концепции Д.Б. Эльконина преодолевается также один из серьезных недостатков зарубежной психологии, где при изучении психического развития ребенка постоянно возникает проблема расщепления двух миров — мира предметов и мира людей. Д.Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно. На самом деле *человеческое действие двулико*: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир предметов общественных, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, предметы труда, очеловеченная, общественная природа. Человек — носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека — это уровень владения общественными способами использования, употребления общественных предметов. Таким образом, в человеческом действии всегда нужно видеть два аспекта: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой — на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия согласно гипотезе Д.Б. Эльконина отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

Д.Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе *«ребенок в обществе»*, а не *«ребенок и общество»*, чтобы не противопоставлять его социуму, как это неизбежно происходит с позиции естественно-научной парадигмы, например, теории Э. Эриксона. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе «ребенок в обществе», то радикально меняется характер взаимосвязи, да и само содержание систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый», выделенных в западной психологии как две сферы детского бытия. Д.Б. Эльконин показывает, что система «ребенок — вещь», по сути, есть система «ребенок — общественный предмет», так как на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства объекта; последние служат лишь ориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система «ребенок — взрослый» превращается, по Д.Б. Эльконину, в систему «ребенок — общественный взрослый». Это происходит потому, что для ребенка взрослый — носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д.Б. Эльконин показал, что деятельность ребенка в системах «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка. Другое дело, писал он, что «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны».

Д.Б. Эльконин открыл *закон чередования, периодичности разных типов деятельности*: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений, следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя

типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу: эпоха открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, что ведет к формированию у ребенка новых мотивов и потребностей; затем следует развитие интеллекта. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи), стадии и фазы онтогенеза психики ребенка (табл. 7).

Таблица 7

Эпохи и стадии детского развития по Д.Б.:Эльконину

Эпоха	Раннее детство		Детство		Отрочество	
Стадия	младенческий возраст	ранний возраст	дошкольный возраст	младший школьный возраст	младший подростковый возраст	старший подростковый возраст
Возраст	0	1	3	7	12—13	15 18
Ведущая деятельность	Эмоционально-непосредственное общение	Орудийно-предметная деятельность	Сюжетно-ролевая игра	Учебная деятельность	Личностное общение	Учебно-профессиональная деятельность
Сфера личности	М—П	$О_п$—Т	М—П	$О_п$—Т	М—П	$О_п$—Т

Кризис новорожденности — Кризис 1 года — Кризис 3 лет — Кризис 7 лет — Кризис 12—13 лет — Кризис 15 лет — Кризис 18 лет

Большие кризисы развития (кризисы отношений)
Малые кризисы развития (кризисы мировоззрения)
М—П — мотивационно-потребностная сфера личности
$О_п$—Т — операционально-техническая сфера личности

Необходимо специально подчеркнуть, что на каждой стадии развития всегда есть две линии: одна — явная, другая — латентная. Та линия, которая на одной стадии развития была латентной, на другой стадии развития становится явной. Так, для ребенка младенческого возраста направляющей, явной линией развития является линия развития мотивационно-потребностной сферы («хочу»), а линия развития операционально-технических возможностей («могу») остается скрытой, латентной. Однако в следующем возрасте она становится ведущей, подчиняющей себе развитие мотивационно-потребностной сферы.

Чередование линий развития «хочу» и «могу» на протяжении периодов детского развития представлено на рис. 11.

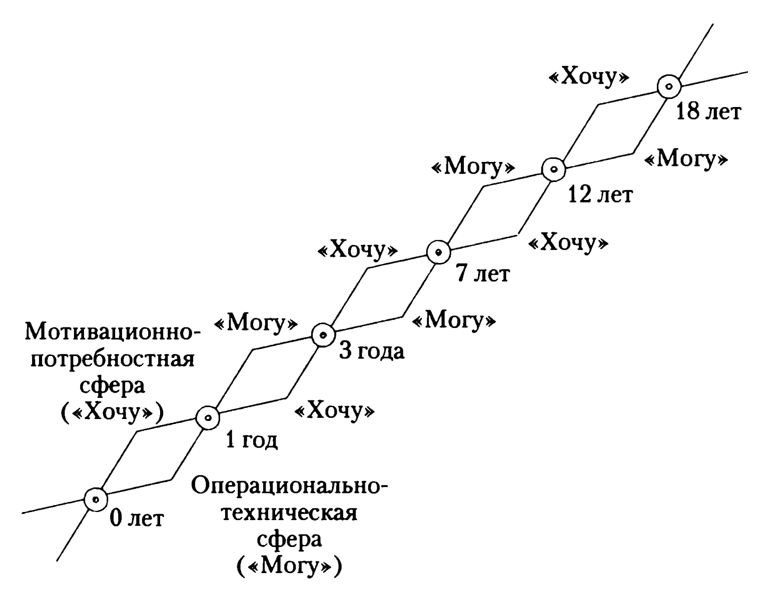


Рис. 11

На этой схеме линия «хочу» символизирует уровень развития аффекта, а линия «могу» — уровень развития интеллекта. В концепции Д.Б. Эльконина эти две линии развития впервые представлены «не как вещь, а как процесс», в динамике показана их внутренняя связь и зависимость, составляющая единство аффекта и интеллекта. Гипотеза Д.Б. Эльконина о соотношении аффекта и интеллекта в онтогенезе

психики ребенка позволяет выделить следующие варианты развития: «хочу и могу»; «хочу, но не могу»; «не хочу, но могу»; «не хочу и не могу». Эти линии развития органично включены Д.Б. Элькониным в динамику стабильных и критических возрастов, сформировавшихся в ходе социо- и онтогенеза психики ребенка.

Развивая идеи Выготского, Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый стабильный психологический возраст на основе следующих критериев:

- социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни входит;
- основной, или ведущий, тип деятельности ребенка в этот период. Здесь необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий;
- основные психологические новообразования, изменения в процессе развития. Важно показать, как новые достижения в развитии вступают в противоречие со старой социальной ситуацией и ведут к ее «взрыву» — кризису.

Возрастные кризисы развития — это переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л.С. Выготским: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически». По словам Д.Б. Эльконина, раскрыть психологическую сущность кризиса — значит понять внутреннюю динамику развития в этот период. Гипотеза Д.Б. Эльконина, включающая в себя закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, в 3 года и в 12—13 лет имеют место *кризисы отношений*, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях. В 1 год, 7 лет возникают *кризисы мировоззрения*, которые открывают ориентацию в мире вещей.

Гипотеза Д.Б. Эльконина творчески развивает учение Л.С. Выготского. Преодолевая интеллектуализм многих его трактовок, она объясняет возникновение и развитие у ребенка мотивационно-потребностной сферы личности. Ранее теория А.Н. Леонтьева показала деятельностный механизм формирования обобщений, отстранив некоторые идеи Выготского о роли речевого общения в развитии обобщений, высказанные им в его историческое время.

Развитие детской психологии Л.С. Выготским и его школой неразрывно связано с введением в научные исследования стратегии формирования психических процессов. Как подчеркивал Выготский, эксперимент в психологии — это модель реализации теоретической концепции. Для исследования того, как ребенок в ходе развития осваивает орудия и средства культуры, был разработан экспериментально-генетический метод, позволяющий раскрыть происхождение психических процессов. Принцип экспериментально-генетического метода состоит в том, что берутся дети, у которых отсутствует соответствующий психический процесс, а затем, исходя из определенной гипотезы, в лабораторных условиях формируется этот процесс. Подобный метод моделирует процесс, который имеет место в жизни. Данная стратегия позволяет разобраться в том, что же скрывается за переходами от одного уровня развития к другому, так как есть возможность этот переход экспериментально построить.

Экспериментально-генетический метод, в последующем преобразованный П.Я. Гальпериным и известный как метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, позволил получить новые факты, касающиеся умственного развития ребенка, которые на экспериментальном уровне подтвердили гипотезу Выготского о системном и смысловом строении сознания. В исследовании Г.В. Бурменской (1978) было показано, что обучение детей дошкольного возраста (по методу П.Я. Гальперина) пониманию принципа сохранения количества в задачах Ж. Пиаже не ограничивается только развитием мышления ребенка. Существенные изменения происходят в развитии памяти, воображения, речи и даже в восприятии иллюзий.

Изучение исторического становления детской психологии как самостоятельной отрасли психологии позволяет говорить о существовании двух научных подходов — двух парадигм исследования детского развития в XX в. Оба подхода имеют право на существование, оба являются плодотворными по целям и результатам, но между собой не пересекаются и не могут быть суммированы, поскольку в их основе лежат взаимоисключающие научные установки. Выготский писал: «Если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым образом».

Систематизация достижений отечественной детской психологии на основе культурно-исторической парадигмы, бо-

лее глубокой и сложной в теоретическом плане, представлена в последующих главах учебника. Следуя установкам Л.С. Выготского, прежде чем приступить к постройке, надо было заложить фундамент, что и было сделано им и его научной школой — школой культурно-исторической психологии.

Вопросы для самоконтроля

1. Что отличает культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского от всех предшествующих концепций детского развития?
2. Каковы характерные признаки высших психических функций?
3. Как вы понимаете выражение «системное и смысловое строение сознания»?
4. Перечислите компоненты «структуры возраста».
5. В чем суть кризиса в детском развитии с позиции Л.С. Выготского?
6. Кому из авторов принадлежит фраза о том, что один шаг в обучении ведет за собой сто шагов в развитии?
7. Перечислите известные вам ведущие типы деятельности в онтогенезе психики ребенка.
8. Сформулируйте закон, открытый Д.Б. Элькониным.

Литература

Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Проблемы формирования личности; Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.

Выгодская Г.Л. Каким он был // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 122–134.

Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956.

Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. Т. 1. М., 1982.

Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. Т. 4. М., 1984.

Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла // А. Гезелл. Педология раннего возраста. Предисловие. М.; Л., 1932.

Возрастная и педагогическая психология: Сб. статей. М., 1992.

Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопр. психол. 1996. № 6. С. 25–32.

Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 20–30.

Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М., 1990.

Хрестоматия по детской психологии / Под ред. Г.В. Бурменской. М., 1996.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. тр. М., 1989.

Глава 7

КОНЦЕПЦИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА: РАННЕЕ ДЕТСТВО

7.1. Кризис новорожденности

Первый критический период развития ребенка — период новорожденности. Психоаналитики говорят, что это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь человека проходит под знаком этой травмы. Но вряд ли с этим можно согласиться, если учесть, что у новорожденного ребенка еще отсутствует психическая жизнь, и крик новорожденного есть переход к новой форме дыхания. Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни. Это переход от темноты к свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, и многие физиологические системы начинают функционировать заново.

Кризис новорожденности — промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Взрослый охраняет ребенка от яркого света, защищает его от холода, оберегает от шума и т.д.

Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни одной сложившейся формы поведения. В ходе антропогенеза практически исчезли какие бы то ни было инстинктивные функциональные системы. Инстинктивные системы — это такие системы, в которых известный раздражитель вызывает заранее заданные формы поведения.

К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта. Все складывается при жизни. В этом и заключается биологическая сущность беспомощности. Потеря инстинктивных форм поведения происходила на протяжении сотен тысяч лет, она — чрезвычайное благо, расширившее возможности развития. Дж. Брунер отмечал, что эволюция приматов основана на отборе в направлении все более отличительного паттерна незрелости, благодаря именно такому направлению отбора стала возможной более гибкая адаптация нашего вида.

Как же современная наука отвечает на вопрос о сущности и значении беспомощности (незрелости) новорожденного для дальнейшего развития человека?

Рассмотрим сначала возможный ответ на этот вопрос *с позиции антропологии*. Благодаря антропогенезу не только возросли возможности развития, но и изменился его тип. Выдающийся советский антрополог **Я.Я. Рогинский** подчеркивал значение в эволюции гоминид ломки автоматизмов их поведения. По мнению Рогинского, ломка автоматизмов требовала «в виде компенсации» способности к предвидению будущих ситуаций, тем самым она толкала на поиски путей, которые делали подобное предвидение возможным. Рогинский разработал концепцию о двух поворотных пунктах в эволюции человека современного типа.

Первый поворотный момент соответствует началу, лишь самому первому появлению социальных закономерностей, второй — установлению их полного, «безраздельного и окончательного господства в жизни человека». В результате первого поворота возникло новое качество в виде производственного коллектива древнейших людей. Можно даже сказать, что в результате этого скачка и возникло само человечество. «Следует представить себе новое качество на первых порах как еще слабый росток, перспективная мощь которого была огромна, реальная же сравнительно невелика», — писал Рогинский (Рогинский Я.Я., Левин М.Г., 1978). Уровень развития трудовой деятельности в то время еще зависел от физической организации людей. В этот период антропогенеза действовали как биологические, так и социальные закономерности.

Рогинский особо подчеркивал, что качественно новое *во втором поворотном периоде* заключалось в появлении новой

формы устройства общества, новых способов сотрудничества и средств общения; они «полностью сводили на нет пережитки стадных отношений и открывали собой эру действительного господства социальных законов... Только *Homo sapiens* сумел построить такую общественную жизнь, в которой отбор на видовые биологические качества оказался устраненным». «Новое» полностью победило только с приходом сформировавшегося человека.

Рогинский считал, что все первобытные коллективы этого нового вида стали в огромной степени зависеть от исторических условий своего развития и это нивелировало влияние биологических особенностей каждого из них. Он сделал важный вывод о том, что «все коллективы, ныне входящие в состав человечества, обладают в полной мере теми свойствами, которые необходимы и достаточны для безграничного развития производительных сил без каких-либо изменений наследственной природы этих коллективов». Еще один вывод Рогинского имеет принципиальное значение для понимания самого общего и существенного в психическом развитии человека: «Все современное человечество принадлежит к одной стадии эволюционного развития, важнейшим свойством которой является полная независимость общественной жизни от вариаций физического типа».

Основным биологическим итогом антропогенеза стало прекращение морфологической эволюции человека. Тем самым биологический процесс, формировавший *Homo sapiens*, как бы самоустранился. «Совершился полный и окончательный переход к подлинно человеческой истории». Коренные изменения форм поведения животных, по Рогинскому, связаны с эволюцией их органов. «Человек в этом смысле исключение в органическом мире, так как, оставаясь почти неизменным по своей анатомической структуре, он глубочайшим образом в ходе своей истории изменил и содержание, и форму своей деятельности». «Для любого ныне живущего народа независимо от его расы усвоение техники есть вопрос его социальной истории и никоим образом не является вопросом эволюции».

Н.Н. Ладыгина-Котс проводила наблюдения за годовалым самцом шимпанзе (Иони) и над собственным сыном (Руди) со дня его рождения и до четырех лет. Она пришла к выводу, что в отношении крепости и выносливости тела,

силы рук и зубов, остроты органов чувств шимпанзе обгоняет ребенка. Он превосходит ребенка самостоятельностью: ест, пьет, вычищает себя тщательно и сосредоточенно, никогда не заглатывает косточек плодов и другие несъедобные предметы. Сам вынимает у себя занозы и высасывает кровь, стойко переносит боль. По силе рук и зубов, по моторике дитя шимпанзе превосходит физически развитого юношу 16—18 лет. Однако в психическом развитии шимпанзе чрезвычайно рано отстает от ребенка.

Этот пример может служить иллюстрацией того, что прямой связи между животным и человеком нет. Между ними был длительный период антропогенеза, который привел к изменению типа жизни и типа развития. Произошел переход от биологического типа развития, характерного для животных, к культурно-историческому, присущему только человеку.

Интересно, какой ответ на тот же вопрос можно найти *с позиции морфологии человека*? Что собой представляет мозг новорожденного ребенка? В науке среди прочих давно и весьма перспективно разрабатывается архитектонический подход к изучению мозга человека. Его суть, с точки зрения одного из последователей этого подхода **В. Кесарева**, состоит в следующем.

Раньше считали, что уровень развития нервной системы в основном определяется сложностью строения нервных элементов. В настоящее время установлено, что пока очень трудно, практически невозможно отличить сложную нервную клетку коры мозга человека от подобной клетки коры мозга обезьяны. Думали, что эволюция шла по пути накопления числа элементов. Однако различия массы мозга даже среди людей достаточно велики, и, главное, крупноголовые не имеют преимущества.

Установлено, что единицей работы мозга является не отдельный нейрон, а множество элементов, определенным образом организованных. В коре мозга такой единицей является колонка со своим входом и выходом. Она представляет собой цилиндр диаметром 30 микрон, проходящий через все шесть слоев коры разных областей и у разных животных. В таком цилиндре находится одинаковое число клеток — 110. Эта колонка работает как единое целое, и она достаточно изолирована от соседних колонок. Комбинационные возможности соединения этих единиц и обеспечивают развитие

самых сложных функций, включая высшие психические функции.

Эволюционные изменения зависят не от сложности этих единиц, а от изменения пространственной организации мозга. При этом специфику всей системы определяют не столько сами элементы, сколько их взаиморасположение.

Мозг человека, как и прочих млекопитающих, состоит из двух систем: одна обращена во внешний мир, другая — во внутренний. Информация из внешнего мира передается в центральные отделы головного мозга вплоть до коры больших полушарий. Внутренний мир организма тоже действует на мозг, информация также поступает в центральную нервную систему, а именно в центральные отделы головного мозга, но в основном концентрируется в гипоталамусе.

На основании изучения эволюции мозга Кесаревым был сделан вывод, что значительное развитие структур внешнего восприятия и увеличение их «удельного веса» в центральной нервной системе млекопитающих сопровождалось столь же значительным уменьшением относительной величины структур внутреннего восприятия. Был получен показатель максимальных девиаций (ПМД) отклонений между структурами внешнего и внутреннего восприятия:

$$\text{ПМД} = \frac{\text{площадь новой коры мозга млекопитающих}}{\text{площадь древней коры мозга млекопитающих}}.$$

По Кесареву, ПМД позволяет определить степень сложности мозга у млекопитающих (табл. 8).

Таблица 8

Определение степени сложности мозга у млекопитающих согласно ПМД

Человек	ПМД	Обезьяна	ПМД
2 лунных месяца	4,5	1,5 лунного месяца	4,6
6 лунных месяцев	40,1	3 лунных месяца	42,5
Новорожденный	155,6	Новорожденный	64,1
Взрослый	159,8	Взрослый	66,4

ПМД человека — 160; ПМД шимпанзе — 72; ПМД макаки — 66.

Из табл. 8 видно, что процесс строительства мозга у обезьяны наиболее интенсивен в первой половине беременности, у

человека — во второй. Отсюда чрезвычайная важность и значимость последних месяцев беременности у женщины. Установившееся к моменту рождения соотношение основных корковых зон мозга человека и мозга обезьяны практически уже не меняется. После рождения площадь коры больших полушарий мозга человека (без изменения соотношения корковых зон) увеличивается в 3—4 раза (главным образом за счет развития связей), у обезьяны площадь коры увеличивается всего в 1,25 раза.

Возрастные преобразования ансамблевой организации коры больших полушарий от рождения до 20 лет представлены на рис. 12 (схема построена на основе результатов морфологического исследования мозга человека).

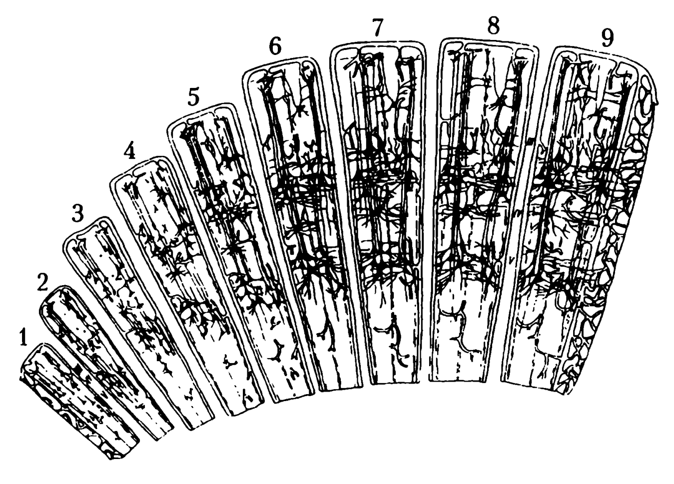


Рис. 12: **1—9 — разные возрастные группы: 1 — новорожденные; 2 — 3 мес. жизни; 3 — 6 мес.; 4 — 1 год; 5 — 3 года; 6 — 5–6 лет; 7 — 9–10; 8 — 12–14; 9 — 18–20 лет (цит. по кн. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. М., 2000. С. 63)**

Для решения того же самого вопроса нам, естественно, наиболее важно *мнение психологов*. Рассмотрим в этой связи концепцию **П.Я. Гальперина**.

Кроме анатомо-морфологического итога антропогенеза Гальперин указывает на существование психологических последствий антропогенеза. Прежде всего, это отмирание инстинктов. Рассмотрим структуру инстинктивного поведения у животных, представленную на рис. 13.

У животных



Рис. 13

Поведение животного возникает в ответ на потребность. Сначала поведение, вызванное напряжением потребности, носит неспецифический, поисковый характер. Потребность животного связана также с инстанцией специфической чувствительности. Напряжение потребности вызывает активное состояние инстанции специфической чувствительности к объекту, удовлетворяющему эту потребность. Благодаря снижению порога раздражимости этой инстанции любой, самый незначительный признак присутствия объекта в поисковом поле животного улавливается им. Если во внешней среде есть предметы, специфические свойства которых служат безусловными раздражителями инстанции специфической чувствительности, то тут же возникает специфическое поведение, направленное на объект потребности. Само специфическое поведение даже у животного может осуществляться в разных формах — в форме инстинкта, навыка или интеллекта. При этом остается главное в инстинкте — предопределенное, непосредственное отношение животного к внешней среде. Животное не может «выскочить» из этого отношения, потому что это оно само, его внутреннее строение. Гальперин различает инстинкт и инстинктивность. Инстинкт — одна из форм поведения в животном мире, а инстинктивность — это биологический тип жизни, который характеризуется непосредственным отношением организма к предметам, удовлетворяющим потребность. Такое поведе-

ние несовместимо с общественной организацией совместной жизни становящихся людей.

В ходе антропогенеза между человеком и его природной средой вклинивается система общественных отношений (приемы общественного воздействия, идеология), и благодаря этому происходит систематическое торможение инстинктивного отношения к предметам, удовлетворяющим потребности. В результате возникает новая структура поведения (рис. 14). Потребности теряют свой биологический характер и становятся *органическими*; предметы, удовлетворяющие потребность, перестают быть безусловными раздражителями. То, что будет предметом, удовлетворяющим потребность, зависит от воспитания в своей среде. Органические потребности не предопределяют ни объекта, ни формы поведения, в то время как биологические потребности предопределяют тип жизни. Органические потребности не предопределяют тип жизни, все зависит от воспитания; то, как потребность удовлетворяется, диктуется способами, выработанными в обществе. Для понимания природы человека, утверждал Гальперин, важно, что у ребенка нет биологической предопределенности поведения.

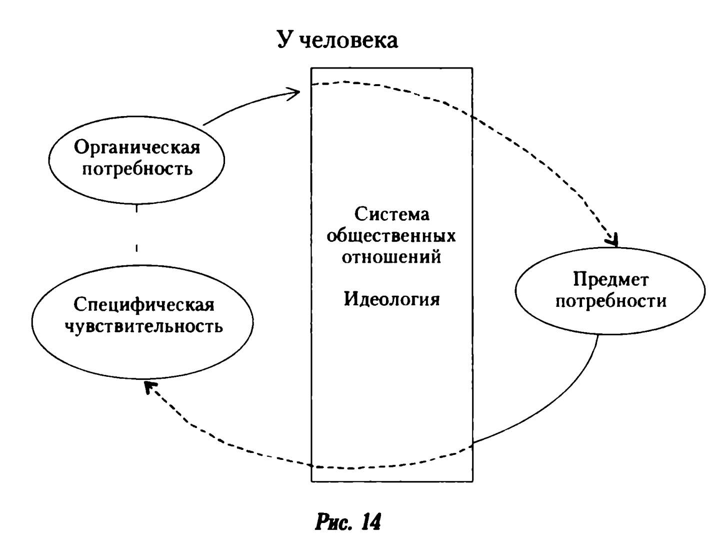


Рис. 14

Таким образом, в результате антропогенеза у человека как вида заканчивается приспособление, адаптация к среде.

Между собой и природной средой человек создает промежуточную среду, и этим снимается задача приспособления. У человека нет предопределенности в развитии. Продолжительность детства зависит от того, какие требования предъявляет к ребенку общество.

И наконец, естественно, интересно рассмотреть ответ на тот же вопрос о роли незрелости человека *с позиции зоологии*.

Базельский зоолог **А. Портман** среди птиц и млекопитающих выделял две группы: зрелорождающихся и незрелорождающихся. Примером незрелорождающихся служат певчие птицы, грызуны (мыши, белки), хищники (собаки, кошки). Рождаются они с закрытыми глазами и закрытым слуховым проходом и не могут самостоятельно передвигаться. Растут они в гнезде или пещере и там получают питание от своих родителей. Зрелорождающиеся: утки, гуси, крупный рогатый скот, антилопы и лошади. Уже через несколько часов после рождения они резво двигаются. Они располагают хорошо развитым оперением или волосяным покровом и функционирующими органами зрения и слуха. Детеныши, покидая гнездо, сразу могут следовать за родителями. У гусей, например, есть специальный механизм запечатления — импринтинг (К. Лоренц). Портман говорит о человеческом ребенке как о «вторично незрелорождающемся». Хотя он и рождается с развитыми органами чувств, у него вторично развился удлиненный период беспомощности. По мнению Портмана, это имеет значение для вызревания типично человеческих способностей.

Другой зоолог, **Б. Хассенштейн**, подчеркивал, что понятия «зрелорождающийся» и «незрелорождающийся» не охватывают всего множества явлений. Например, им не соответствуют живущие на деревьях млекопитающие (обезьяны). Их детеныши не остаются в гнезде, но и не следуют самостоятельно за матерью. Это другой биологический тип: млекопитающие, живущие на деревьях, детенышей которых носит мать. Хассенштейн называл их «несенышами». Человеческий младенец — бывший «несеныш». Об этом свидетельствует рефлекс Робинзона. Хотя у человеческого ребенка есть рефлекс Робинзона, но у человеческой матери нет шерсти — не за что хвататься и держаться. Это атавизм, который отмирает очень скоро.

Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится. Терморегуляция еще отсутствует. Единственно, что может ребенок, — это принять внутриут-

робную позу (поджать ножки и прижать к себе ручки) и этим уменьшить площадь теплообмена. Правда, у него есть врожденные рефлексы (например, уже упомянутый рефлекс Робинзона, «велосипедные движения» и др.), однако эти рефлексы не служат основой для формирования человеческих форм поведения. Они должны отмереть для того, чтобы сформировался акт хватания или ходьба.

Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности.

Он характеризуется катастрофическим изменением условий жизни, помноженным на беспомощность ребенка. Все это могло бы привести к гибели ребенка, если бы не сложилась особая, социальная ситуация его развития. С самого начала возникает ситуация объективно необходимых отношений между ребенком и взрослым. Все условия жизни ребенка сразу же социально опосредованы.

Однако социальная ситуация должна установиться. Должно появиться единство ребенка и матери. То единство, которое существует с самого начала, идет со стороны матери, а со стороны ребенка пока еще ничего нет.

Ребенок 80% времени суток спит. Сон еще не смещен на ночное время и имеет полифункциональный характер. Ребенок спит полубодрствуя. Бодрствует ребенок 20% времени, но само бодрствование пока носит полудремотный характер. Процесс правильного чередования сна и бодрствования формируется под влиянием условий воспитания — со временем периоды бодрствования начинают совпадать с моментами кормления.

Движения новорожденного еще нельзя назвать поведением в собственном смысле слова. Это скорее физиологические отправления двигательных органов. Новорожденный во многом пока еще подкорковое существо, правда, сама подкорка еще не организована. Все находится в состоянии «негармоничного разлада». Поведения в собственном смысле слова еще нет. Нельзя ставить знак равенства между поведением и спонтанными движениями ребенка. *Поведение* — это движение, связанное с выделением какого-то элемента из окружающей жизни. Оно имеет две части: ориентировочную и исполнительную. Без ориентировки нет поведения. В этом смысле высказывание «поведение плода в утробе матери» всего лишь метафора.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, — человеческое лицо. Может быть, так происходит потому, что это тот раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органических потребностей. Глазки ребенка, которые впервые начинают конвергировать на лице матери, и улыбка на ее лице служат показателями выделения объекта.

Из реакции сосредоточения на лице матери в возрасте примерно двух с половиной месяцев (0; 2,15)* возникает важное новообразование периода новорожденности — комплекс оживления. *Комплекс оживления* — это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. До этого движения ребенка были хаотичны, некоординированны. В комплексе зарождается координация движений. Комплекс оживления — первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения. Комплекс оживления — не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого (Н.М. Щелованов, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова).

Комплекс оживления — основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития — стадии младенчества. Поэтому появление комплекса оживления представляет собой психологический критерий конца кризиса новорожденности. Физиологический критерий конца новорожденности — появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность формирования условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители (возраст 0; 0,21). Это означает, что кора мозга «включена». Медицинский критерий конца периода новорожденности (возраст 0; 0,5) — приобретение ребенком первоначального веса, с которым он родился, что свидетельствует о том, что физиологические системы жизнедеятельности функционируют нормально.

7.2. Стадия младенчества

Социальная ситуация развития. Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что со-

* Возраст в классической психологии записывается следующим образом: 0; 0,5, где 0; — число полностью прожитых лет; 0, — число полностью прожитых месяцев; 5 — число полностью прожитых дней.

циальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Это социальная ситуация единства ребенка со взрослым. Выготский назвал ее социальной ситуацией «МЫ». По словам Выготского, ребенок похож на взрослого паралитика, который говорит: «Мы поели», «Мы погуляли». Здесь можно говорить о неразрывном единстве ребенка и взрослого. Ребенок ничего не может без взрослого человека. Жизнь и деятельность ребенка как бы вплетены в жизнь и деятельность ухаживающего за ним взрослого. В общем, это ситуация комфорта, и центральный элемент этого комфорта — взрослый человек. Как заметил Д.Б. Эльконин, пустышка и покачивание — эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно!», «Все в порядке!», «Я здесь».

Основное противоречие возраста (задача развития). Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе *противоречие:* ребенок максимально нуждается во взрослом и в то же время не имеет специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества. Разрешение указанного противоречия приводит к разрушению социальной ситуации развития, которая его породила.

Ведущий тип деятельности. Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности — *непосредственного эмоционального общения* ребенка и матери. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и М.И. Лисиной, специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, что предмет этой деятельности — другой человек. Но если предмет деятельности — другой человек, то эта деятельность — суть общения. Важно не то, что делают люди друг с другом, подчеркивал Д.Б. Эльконин, а то, что предметом деятельности становится другой человек.

Общение этого типа очень ярко выражено в младенческом возрасте. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныканье превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, а пока только эмоционально-выразительные реакции.

Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья.

Является ли общение ведущим типом деятельности в младенческом возрасте? Исследования показали, что дефицит общения в этот период сказывается отрицательно. Так, после Второй мировой войны в психологию вошло понятие «госпитализм», с помощью которого описывали психическое развитие детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах.

Большинство исследователей (Р. Шпиц, Дж. Боулби, А. Фрейд и др.) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, и это накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Шпиц описывал многочисленные симптомы нарушения поведения детей и задержку психического и физического развития детей, воспитывавшихся в детских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях были хорошими, процент смертности был очень большим. Во многих работах указывается, что в условиях госпитализма страдает предречевое и речевое развитие, разлука с матерью сказывается на развитии познавательных функций, на эмоциональном развитии ребенка.

А. Джерсидц, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась. А. Фрейд, прослеживая развитие детей, которые осиротели во время войны и воспитывались в детских домах, обнаружила, что в подростковом возрасте они не были способны к избирательному отношению ко взрослым и к сверстникам. Многие подростки пытались установить такие тесные детско-материнские отношения с кем-нибудь из взрослых, которые не соответствовали их возрасту. Без этого переход к взрослости становился невозможным.

Наблюдая развитие детей в современных закрытых детских учреждениях, венгерский педиатр **Э. Пиклер** обнаружила новые симптомы госпитализма. Она писала, что дети в этих учреждениях на первый взгляд производят хорошее впечатление: они послушны, обычно заняты игрой, на улице идут парами, не разбегаются, не задерживаются, их можно легко раздеть или одеть. Они не трогают того, чего нельзя

трогать, не мешают своими требованиями организующей работе взрослого. Хотя такая картина и дает чувство удовлетворения, такое поведение, считает Пиклер, представляется крайне опасным: у этих детей полностью отсутствуют волевое поведение, инициатива, они лишь охотно репродуцируют и выполняют задания согласно инструкции. Этих детей характеризует не только отсутствие волевых проявлений, но и безличное отношение ко взрослому.

М.И. Лисина проанализировала исследования о влиянии разлуки с матерью на психическое развитие ребенка. Она показала, что представители психоаналитического направления ложно интерпретируют контакты ребенка с матерью как проявление его примитивных сексуальных влечений, не исследуя действительную природу и подлинное содержание этих контактов и не изучая механизмы их влияния на психическое развитие. Представители же бихевиористского направления остаются, по мнению Лисиной, на уровне внешнего описания фактов, механистически трактуя процессы развития как поведенческие реакции, возникающие под воздействием окружающих людей. В обоих направлениях проявляется натуралистический подход к проблеме развития.

Характерной отличительной чертой натуралистического подхода к развитию ребенка служит ответ на следующий вопрос: где находится источник развития? Все представители биологизаторского направления в психологии ищут источник развития внутри индивида. Поэтому необходимо признать, что теоретический анализ большого числа неоспоримых фактов о серьезном негативном влиянии разлуки с матерью на развитие ребенка основывается на неверных позициях.

Л.С. Выготский и его последователи считают, что источник развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается каждому ребенку взрослым человеком в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Поэтому путь ребенка к вещам и к удовлетворению собственных потребностей, по словам Выготского, всегда пролегает через отношение к другому человеку. Вот почему начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. В ходе длительных наблюдений и экспериментов доказано, что эта потребность возникает не на основе удовлетворения орга-

нических нужд ребенка, а специально формируется в общении ребенка и взрослого, инициатором которого в первые дни жизни младенца является взрослый. Выготский считал, что общение со взрослым — основной путь проявления собственной активности ребенка. Отношение ребенка к миру — зависимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных его отношений ко взрослому человеку.

Дело не в биологической привязанности ребенка к матери, не в удовлетворении сексуальных влечений, не в механическом предъявлении стимулов и отборе реакций, а в организации общения, формировании специфически человеческих потребностей, управлении ориентировочной деятельностью ребенка. Можно даже сказать, что все дело не в матери как биологическом факторе, а во взрослом как конкретном носителе для ребенка всей человеческой культуры и способов ее освоения.

Только такие теоретические установки позволили сделать важные шаги и в практике, а именно — вывести детей из тяжелого состояния госпитализма. В исследовании **М.Ю. Кистяковской** было показано, что дети, находившиеся во время войны в условиях дефицита общения и поэтому глубоко отстававшие не только в психическом, но и в физическом развитии, были возвращены к жизни только после того, как удалось сформировать у них эмоционально положительное отношение ко взрослому и на этой основе обеспечить полноценный ход психического развития.

Методы воспитания детей в детских домах разрабатывались в Государственном методологическом институте Домов ребенка (Будапешт, ул. Лоцци), созданного Э. Пиклер. Сотрудники этого центра с 1946 г. работали над устранением тяжелых последствий госпитализма в закрытых учреждениях Венгрии, в которых воспитывались здоровые дети в возрасте от двух недель после рождения до трех лет. Ниже перечислены основные принципы, разработанные институтом.

1. В условиях учреждения следует обеспечить стабильное личностное общение, которое может стать основой для дальнейшей эмоциональной уравновешенности ребенка. Это достигается благодаря тому, что ребенка обслуживает одна и та же воспитательница на протяжении всей его жизни в учреждении. Одна воспитательница по-особому ответственна за

одну часть группы — четверо детей из восьми, а вторая — за другую.

2. Особую роль играет интерес воспитательницы к личности ребенка и к разностороннему развитию детей. Это проявляется в ориентации взрослого на знаки и сигналы, идущие от ребенка, как на показатели активности и соучастия самого ребенка во взаимодействиях. Понимание ребенка взрослым и понимание ребенком действий и ожиданий взрослого способствуют установлению стабильных отношений между ними.

3. Самые важные моменты взаимодействия между ребенком и взрослым осуществляются в процессе ухода за ребенком. Это кормление, купание, одевание, прогулки и др. Особенность контактов взрослого и ребенка состоит в том, как взрослый информирует ребенка о своих действиях. При этом он терпеливо, не спеша, может ждать проявления активности ребенка. Например, во время кормления воспитательница поднимает ложку с едой сначала до уровня глаз ребенка, с тем чтобы он посмотрел на эту ложку. У ребенка рефлекторно открывается рот, и воспитательница спокойно кормит его. На этом примере ясно видно соблюдение «золотого правила воспитания»: ребенку необходимо сначала дать возможность сориентироваться, а затем он сам начинает действовать. Это правило относится к любым, даже самым простым действиям человека. К сожалению, считает Пиклер, взрослые обычно сами решают, что должен знать ребенок, когда и как он должен действовать, и, помогая ребенку, обучают его, не предоставляя ему возможности активно ориентироваться в условиях собственного действия.

4. В воспитательной системе «Лоцци», разработанной под руководством Пиклер, ребенок с первого дня своей жизни считается разумным партнером, которого постоянно информируют о том, что с ним происходит. Так, воспитательница, взяв для кормления одного из малышей, подходит к кроватке другого младенца и говорит ему: «Следующим будешь ты». Так, у ребенка с самого начала воспитывается чувство безопасности и доверия, которые основаны на разумном порядке.

5. В системе «Лоцци» отношения взрослого к ребенку проявляются в том, каким образом взрослый сумеет предоставить ребенку альтернативы для выбора действия и возможность закончить значимые для него действия.

«В процессе воспитания ребенка в закрытом учреждении самая большая трудность, — пишет Пиклер, — заключается в том, что нужно ликвидировать демонстративные формы безличностного, шаблонного, поверхностного подхода и дрессуры, чтобы достичь здорового развития личности детей. Вместо этого нужно построить более глубокую человеческую связь, базирующуюся на сотрудничестве, похожую на ту, какая складывается у ребенка, воспитываемого в семье».

Обобщая эти принципы, нужно подчеркнуть, что они создают условия, при которых сам ребенок активно заинтересован обучаться у взрослого на основе своего участия в освоении окружающей действительности. В традиционной системе воспитания внешнее подкрепление, постоянное принуждение взрослого формируют у ребенка чувство слабости. Л.И. Божович справедливо отмечала, что движущей силой развития выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а, напротив, желание познать действительность и овладеть ею.

Познакомившись с системой воспитания в «Лоцци», П.Я. Гальперин написал о работе Пиклер полные глубокого уважения слова: «У доктора Эмми Пиклер очень ясное представление о том, каких детей она хочет воспитывать: активных, инициативных, самостоятельных и в соответствующих им формах поведения. У доктора Пиклер есть подробно и четко разработанная система условий, средств и приемов, обеспечивающих воспитание этих свойств и форм поведения — у всех детей без различия их происхождения.

Это соответствует моим представлениям о том, что конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте. Но до сих пор я ограничивался формированием основных видов осмысленного действия человека и лишь теперь перехожу к формированию познавательных процессов, а доктор Пиклер уже давно и с высокой эффективностью формирует основные характеристики личности ребенка, не снимающие, а, наоборот, отражающие возможности формирования его индивидуальности.

Она делает это по замечательной и тонкой уверенной интуиции, как настоящий подвижник высокого человеколюбия, — я с благодарностью склоняюсь перед ее делом и ее личностью» (из архива Э. Пиклер).

Опираясь на психологические и педагогические факты, подчеркнем еще раз, что социальная ситуация психического

развития ребенка младенческого возраста — ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, социальная ситуация «мы», социальная ситуация комфорта. Показателем существования такой социальной ситуации служит положительный эмоциональный фон, который является условием нормального физического и психического развития ребенка. Этот эмоционально-положительный фон необходимо постоянно поддерживать, для чего человечество, как уже было отмечено, изобрело эрзацы присутствия взрослого: это пустышка и укачивание.

Основной, ведущий тип деятельности ребенка в младенческом возрасте — эмоционально непосредственное общение, предметом которого для ребенка является взрослый человек. Первая потребность, которая формируется у ребенка, — это потребность в другом человеке. Только развиваясь рядом со взрослым человеком, ребенок сам может стать человеком. «Первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства, — писал Д.Б. Эльконин, — это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в матери, отце, затем в товарище, друге, наконец, в коллективе и, наконец, в обществе». На развитие этой потребности надо обратить особое внимание: с ребенком надо говорить, улыбаться ему, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что ребенок еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый. В этом смысле М.И. Лисина говорила об «упреждающем влиянии взрослого»: он обрушивает на ребенка огромный арсенал средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами его психической деятельности.

Первые признаки общения были описаны Лисиной. Это внимание, интерес к другому человеку (ребенок смотрит, прислушивается к голосу); эмоциональный отклик на появление другого человека; попытка привлечь к себе внимание, стремление добиться от взрослого поощрения, отношения к тому, что ребенок делает. Такое общение Лисина назвала «ситуативно-личностным». Психологи говорят: «Младенец беспомощен, если он один, но пары «мать и дитя» не только не беспомощны, но поражают своей жизнестойкостью».

Дефицит общения в младенческом возрасте оказывает отрицательное влияние на все последующее психическое развитие ребенка. Пользуясь словами Э. Эриксона, можно сказать, что события первого года жизни формируют у ре-

бенка «основу доверия» или недоверия в отношении внешнего мира. Ущербность в этом возрасте, отсутствие любви между окружающими ребенка людьми и любви к ребенку, по мнению исследователей, «окрасит решение всех возрастных задач, которые будут возникать перед ребенком на последующих этапах развития» (Г. Бронсон).

Старые, послевоенные исследования госпитализма и совсем новые исследования семьи как основной ячейки, в которой начинается психическое развитие ребенка, подтверждают положение о том, что общение ребенка и взрослого на первом году жизни является ведущим типом деятельности ребенка. В этой деятельности у него возникают и развиваются новые психические процессы и свойства личности.

Психологические новообразования младенческого возраста. Период младенчества состоит из двух фаз, или двух подпериодов: первый подпериод — до 5—6 месяцев, второй подпериод — от 5—6 до 12 месяцев.

Первый подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. **Н.М. Щелованов** заметил закономерность: у человека сенсорные процессы в своем развитии опережают развитие двигательной системы. Котята рождаются слепыми, чтобы они не разбежались от матери. У птиц ярко выражен механизм импринтинга, привязывающий их к матери. У ребенка таких механизмов нет. Его поведение строится под контролем сенсорики.

Общая закономерность любого поведенческого акта: сначала сориентироваться, а затем действовать. У человеческого ребенка в самом начале жизни это обеспечено природой. В первое полугодие жизни происходит чрезвычайно *интенсивное развитие сенсорных механизмов,* элементарных форм будущих ориентировочных реакций: сосредоточение, слежение, круговые движения. В 4 месяца появляется реакция на новизну (по М.П. Денисовой). Реакция на новизну — это явная сенсорная реакция, она заключается в том числе в длительности удержания взгляда на новом предмете. Возникают самоподкрепляемые круговые реакции, когда предмет каждую минуту меняет присущие ему свойства. Развивается слуховое восприятие. Появляются реакции на голос матери. Развивается тактильная чувствительность, которая имеет важное значение для возникновения акта хватания и обследования предмета.

Развиваются *голосовые реакции ребенка.* Возникают первые призывы — попытки привлечь взрослого с помощью

голоса, что свидетельствует о перестройке голосовых реакций в поведенческие акты. Уже в первые месяцы жизни развиваются разные типы голосовых реакций: гуление, гуканье, лепет. При правильном и достаточном общении ребенка и взрослого фонематический состав лепета соответствует фонематическому составу родной речи. Движения артикуляционного аппарата опережают все остальные движения в этом возрасте благодаря общению.

Спонтанно ли это развитие? Если присмотреться, то видно, что взрослый постоянно работает с ребенком (разговаривает, ласкает, улыбается), — словом, насыщает жизнь ребенка новыми раздражителями.

Примерно в 5 месяцев происходит перелом в развитии ребенка и начинается *второй подпериод* младенческого возраста. Он связан с возникновением *акта хватания* — первого организованного, направленного действия. Это настоящая революция в развитии ребенка первого года жизни. Акт хватания, взятия и удерживания предмета подготавливается всей предшествующей жизнью ребенка. Он организуется взрослым и рождается как совместная деятельность ребенка со взрослым, но этого обычно не замечают.

Акт хватания — это *поведенческий акт*, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому для того, чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась в орган осязания, чтобы она «раскрылась». Первоначально кисть руки ребенка сжата в кулачок. Пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету.

Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано *возникновение предметного восприятия*. Когда раздражитель воздействует на глаз, образа еще нет. Образ возникает тогда, когда есть практический, действенный контакт с предметом. Только благодаря действию ребенка устанавливается связь между «физическим изображением» (термин П.Я. Гальперина) в центральной нервной системе и оригиналом.

Благодаря хватанию углубляется восприятие *пространства* — это пространство вытянутой руки. Протяженность его невелика, но предмет вырывается из прежней схемы. До этого восприятие пространственных характеристик предмета осуществлялось через рот, теперь, когда ребенок тянется к предмету, рот закрывается.

Благодаря акту хватания *развивается рука*: возникает противопоставление большого пальца, что служит одним из родовых отличий человека от его ближайших обезьяньих предков.

На основе акта хватания *расширяются возможности манипулирования* с предметом.

В возрасте от 4 до 7 месяцев возникают *результативные действия*: простое перемещение предмета, извлечение из него звуков.

В возрасте 7—10 месяцев формируются *соотносимые действия*: ребенок может манипулировать двумя объектами одновременно, отдаляя их от себя и соотнося их между собой: ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него.

К концу младенческого возраста (от 10—11 до 14 месяцев) возникает этап *функциональных действий*: это более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания. Но если раньше ребенок выполнял действие одним показанным ему способом и на одних и тех же предметах, то теперь он пытается воспроизвести действие на всех возможных объектах.

На первый взгляд кажется, что развитие действий — спонтанный процесс. Действительно, казалось бы, ребенка первого года жизни почти ничему научить нельзя, но человек оказался хитрее. Д.Б. Эльконин говорил, что человек очень давно придумал программированное обучение для детей первого года жизни. Это — игрушки, в них запрограммированы те действия, которые с их помощью должен осуществить ребенок. Манипулирование ребенка игрушками — это скрытая совместная деятельность. Здесь взрослый присутствует не непосредственно, а опосредованно, будучи как бы запрограммированным в игрушке.

Хватание, направление к предмету стимулирует *возникновение сидения*. Когда ребенок садится, перед ним открываются другие предметы. Появляются предметы, к которым притронуться нельзя. Снова проявляется закон опережающего знакомства ребенка с миром. Ребенок тянется к предмету, который привлекателен, но получить его можно только с помощью взрослого.

Благодаря этому *общение приобретает другой характер, оно становится общением по поводу предметов*. М.И. Лисина назвала его «ситуативно-деловым». Начиная со второго полугодия жизни ребенок больше не соглашается просто «обмениваться со взрослым ласками». Ему теперь уже нужно, чтобы взрослый «сотрудничал» с ним в деле, организовывал его, помогал в трудную минуту, подбадривал при неуспехе,

хвалил за достижения. Каждой матери хорошо известно, как ребенок, находясь у нее на руках, показывает пальчиком на окно или часы, приглашая полюбоваться заинтересовавшим его предметом. При ситуативно-деловом общении дети ищут присутствия взрослого, требуют его доброжелательного внимания, но и этого недостаточно — детям нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается ребенок, и активно участвовал в этом процессе.

Изменение предмета общения требует новых средств и способов воздействия на взрослого. Из протянутой к недосягаемому предмету руки возникает *указательный жест*. Он уже предметно отнесен и содержит в себе зародыш слова. Прекрасно писал о возникновении указательного жеста Л.С. Выготский: «Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию. Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается, и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием, в себе, т.е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т.е. осмыслено и понято окружающими людьми как указание. Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуаци-

ей и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого себя указанием» (Выготский Л.С., 1983).

Приведенная обширная цитата иллюстрирует закон развития высших психических функций, открытый Выготским. Кроме этого, из цитаты видно, что у истоков возникновения слова лежит совместное действие ребенка и взрослого. Можно еще раз вспомнить слова Выготского: «В начале было дело. ...Слово образует скорее конец, чем начало развития. Слово есть конец, который венчает дело».

В этом рассуждении Выготского предвосхищается поток интересных исследований в области социальной и детской психологии. Так, в развитии ребенка очень рано благодаря сочленению социальных отношений и их знакового обозначения возникает так называемый *феномен социальной категоризации*, позволяющий из глобальной, недифференцированной ситуации вычленить группы «Мы» и «Они», «Я» и «Другие» и т.п. (Х. Таджфел, Л. Гараи, М. Кечки, К. Яро и многие другие).

Как показали более поздние исследования **Дж. Брунера**, у ребенка уже в доречевой период формируется ряд *способов общения*. По данным Брунера, младенец первоначально пользуется *«требующим способом» коммуникации*. Это врожденные реакции дискомфорта — крики с характером требования, в течение которых отсутствуют паузы, предполагающие ответ. Вслед за ними возникает *«просящий способ»* — в этом случае крики менее настоятельны, появляются паузы ожидания ответа. Начиная с 5—6 месяцев вокализации ребенка включаются в новую структуру — впервые появляется *«обменивающий способ»* общения. В этот период ребенок использует свои вокализации прежде всего для того, чтобы обратить внимание матери на объект и на свое намерение участвовать в общении. «Обменивающий» способ постепенно переходит в четвертый — *«взаимодействующий»*. В совместной активности со взрослым соблюдается разделение позиций говорящего и слушающего в структуре общения.

Согласно Брунеру ребенок *усваивает структуру коммуникативных правил* сначала на экстралингвистическом уровне (на уровне внешних действий). Описывая игру ребенка с матерью в прятки («ку-ку»), Брунер выделяет несколько основных правил, по которым протекает эта игра: начальный контакт — исчезновение — появление — повторение. Когда младенец усваивает систему правил данной игры, он начинает их видоизменять, то же делает и взрослый.

В результате возникает предвосхищение поведения друг друга, что обогащает игру, делает ее понятной им двоим. Так, в игре с опережением во времени оформляется индивидуальная структура общения.

Дж. Брунеру удалось проследить то, что Л.С. Выготский называл «естественной историей знака». «Самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения», — предсказывал он. Однако многие аспекты естественной истории знака до сих пор остаются еще недостаточно исследованными. Работы Е.И. Исениной — один из немногих примеров детального описания средств дословесной коммуникации русскоязычного ребенка — его протоязыка, включающего в себя паралингвистические (выражение лица, положение тела, вокализации, жесты) и лингвистические компоненты.

Изучение возникновения знаковой функции в онтогенезе показывает, что для ее формирования необходимо развитие симпраксического общения, т.е. общения в ходе «совокупной деятельности» (термин Д.Б. Эльконина). Поэтому для детской психологии поиск корней знаковой функции зависит от решения проблемы становления совместной деятельности. Еще одна попытка разобраться в этом вопросе была осуществлена в исследовании, проведенном нами совместно с Е.В. Чудиновой, в котором изучение генезиса знаковой функции в младенческом возрасте осуществлено на материале сравнения улыбки и плача.

Возвращаясь к общей логике развития ребенка на первом году жизни, следует отметить еще одну закономерность, о которой писал X. Вернер: если в развитии появляется новая функция, то она постоянно сопровождается новыми компонентами, которые впоследствии ее должны заменить. Как правило, жест сопровождается вокализацией, но это вокализация другого типа, отличная от гуления: она состоит не из гласных, а из согласных — «кхх». Так совершается еще один шаг к слову.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает *первое понимание слов*, а у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка на основе понимания им речи.

7.3. Кризис первого года жизни

К 9 месяцам — началу кризиса первого года — *ребенок становится на ножки*, начинает ходить. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, главное в акте ходьбы не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что ребенок отделяет

себя от взрослого. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «мы»: теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму куда хочет. Ходьба — первое основное новообразование младенческого возраста, знаменующее собой разрыв старой ситуации развития.

Второе основное новообразование этого возраста — *появление первого слова*. Особенность первых слов в том, что они носят характер указательных жестов. Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер. Это автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким. Это речь, специфическая по своей структуре, состоящая из обрывков слов. Исследователи называют ее «языком нянь». Но какой бы ни была эта речь, она представляет собой новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка распалась. Там, где было единство, стало двое: взрослый и ребенок. Между ними выросло новое содержание деятельности — мир человеческих предметов.

Третье основное новообразование младенческого возраста — возникновение *манипулятивных действий* с предметами. Манипулируя с ними, ребенок еще ориентируется на их физические свойства. Ему еще предстоит освоить человеческие способы действия с человеческими предметами, которые его повсюду окружают. А пока выход из старой социальной ситуации развития сопровождается негативными эмоциональными проявлениями ребенка, возникающими в ответ на стеснение его физической самостоятельности, когда ребенка кормят, не считаясь с его желанием, одевают против его воли. Такое поведение Л.С.Выготский вслед за Э. Кречмером назвал *гипобулическими реакциями* — реакциями протеста, в которых воля и аффект еще не дифференцированы.

Подводя итог первой стадии развития ребенка, можно сказать, что с самого начала есть две взаимосвязанные линии психического развития: линия развития ориентации в смыслах человеческой деятельности и линия развития ориентации в способах человеческой деятельности. Освоение одной линии открывает новые возможности для развития другой. Существует явная, магистральная, для каждого возраста своя линия развития. Однако основные новообразования, приводящие к слому старой социальной ситуации развития, формируются по другой линии, которая не является направляющей в данный период; они возникают как бы подспудно.

Но эта ориентация станет определяющей развитие в следующий возрастной период. Основная задача воспитания ребенка на этой стадии (стадии младенчества) — максимально расширять и развивать широкую ориентацию ребенка в окружающей действительности. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, всякое раннее создание готовой функциональной системы занимает кусок в центральной нервной системе, и потом его нужно перестраивать. Важно, чтобы с самого начала развития функциональные системы строились на обогащенной ориентировочной основе.

7.4. Ранний возраст

Социальная ситуация развития. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, в конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка с взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый. В этом суть кризиса первого года жизни. В этом возрасте ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности: появляются первые слова, ребенок начинает ходить, развиваются действия с предметами. Однако диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен.

Во-первых, речь носит автономный характер: слова ситуативны, они лишь сколки наших слов, слова многозначны, полисемантичны. К тому же в самой автономной речи содержится противоречие. Эта речь — средство общения, обращенная к другому, но она, как правило, пока еще лишена постоянных значений. Во-вторых, почти в каждом действии, которое ребенок осуществляет с тем или иным предметом, как бы присутствует взрослый человек, и прежде всего он присутствует путем конструирования предметов, с которыми ребенок манипулирует. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, это явление исключительное, оно наблюдается только в конце младенческого возраста. В более старших возрастах оно не встречается. Ни на одном человеческом предмете, указывал Д.Б. Эльконин, не написан способ его употребления, ребенку всегда надо раскрывать общественный способ употребления предмета. Но поскольку младенцу еще нельзя показать его, приходится конструировать предметы, которые своими физическими свойствами определяют способ действия детей. Манипулируя с предметами, ориентируясь на их физические свойства, ребенок, однако, сам не может

открыть общественно выработанных способов употребления предметов. Как разрешается это противоречие?

Новообразования, которые возникают к концу первого года жизни, с необходимостью вызывают построение новой социальной ситуации развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности — усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром. Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова:

«ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый».

В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К. Левин даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, в том, как ребенок садится на стульчик или возит за собой машинку — он все время смотрит на этот предмет. Правда, за предметом ребенок еще не видит взрослого человека, однако без взрослого он не может овладеть человеческими способами употребления предметов. В этой ситуации ребенок как бы говорит: «Мы слиты, я без тебя ничего не могу сделать, но я прошу тебя: покажи, учи!»

По Д.Б. Эльконину, развитие ребенка в раннем детстве имплицитно содержит в себе распад этой ситуации. Совместное действие уже потому, что оно предметно, содержит в себе свою гибель. И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков сумели проследить этот процесс на слепоглухонемых детях, где он подробно развертывается. Задача состоит в том, чтобы раскрыть психологический механизм овладения ребенком предметными действиями.

Основное противоречие возраста (задача развития). Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе *противоречие.* В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять действие самостоятельно. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в конце младенческого возраста, а в период раннего возраста становится ведущим.

Ведущий тип деятельности. Это *предметная деятельность,* направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном

смысле слова, так как мотив перемещается со взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то что общение в раннем возрасте перестает быть ведущей деятельностью, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым. Общение, связанное с предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

Как же представляли себе процесс развития предметного действия раньше? До В. Келера этот процесс наблюдали и определяли, что́ именно ребенок может делать в 1 год 3 месяца, затем, в 1 год 6 месяцев, фиксировали двигательную активность и разнообразные умения ребенка; располагали их в ряд, но не могли проникнуть в суть психологических механизмов, которые лежат за предметной активностью ребенка. После Келера в эту область вошел эксперимент. К. Бюлер и другие психологи (О. Липманн, Х. Боген) изобрели ситуации, имитирующие те опыты, которые Келер проводил на животных. Было обнаружено, что в этих ситуациях маленький ребенок ведет себя подобно обезьяне, отсюда весь возраст был назван шимпанзеподобным. Как и обезьяна, малыш открывает орудийный способ употребления предмета.

Интересно, что исследователи приписывали ребенку раннего возраста очень много открытий и изобретений.Так, В. Штерн считал, что ребенок открывает в полтора года символическую функцию речи, а К. Бюлер приписывал ребенку двух лет открытие флективной природы языка. Все эти описания открытий объясняются тем, что психологи из-за уровня своих методологических посылок не могли заметить, что между ребенком и предметом что-то стоит и опосредует эти открытия. Как это ни странно, они не видели совместной деятельности ребенка и взрослого по отношению к предметам.

Как же происходит развитие этой совместной деятельности, приводящее в дальнейшем к ее разрушению? Анализируя этот процесс, Д.Б. Эльконин исходил из следующих четырех основных постулатов.

1. Ребенок сам, самостоятельно, никогда не в состоянии открыть общественной сущности, общественной функции, общественного способа употребления предметов.

2. На вещи не написано, для чего она служит. Ее физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с нею произведено.

3. Принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что действие с орудием должно быть подчинено объективной логике, «скрытой» в орудии. В противном случае с ним не может быть осуществлена та общественная функция, которая в нем заложена.

4. В орудии в снятом виде заключена цель, ради которой оно должно быть употреблено. Представления о цели, о конечном результате вначале не существуют как данные и ориентирующие действия ребенка. Они возникают только в результате осуществления самого предметного действия. Только после того, как ребенок выпьет из чашки воду, у него возникает цель: пить из чашки воду. Только после того, как ребенок научится использовать орудие, у него возникают цели, которые начинают ориентировать действия ребенка с предметами. Таким образом, цель должна быть вычленена в результате действия в конкретной ситуации.

Для того чтобы понять, как происходит становление предметного действия, необходимо представить его структуру (рис. 15). Человеческое действие состоит из ориентировочной и исполнительной частей. Оно всегда контролируется и оценивается. У него есть цель. Действие всегда выполняется ради другого человека, в этом состоит его смысл.

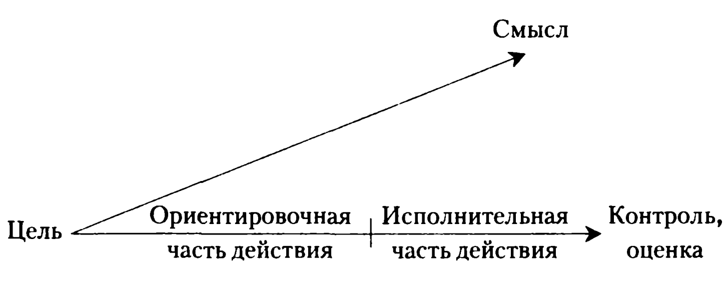
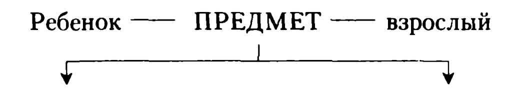


Рис. 15

В совместном предметном действии ребенка и взрослого первоначально все слито. Сам способ ориентации действия, подобно цели, также дан не в виде какого-то отвлеченного образца, а существует внутри действия ребенка со взрослым. Постепенное расчленение действия и переход его различных компонентов на сторону ребенка происходит в ходе развития. На основе предметного действия формируются все психические процессы, поэтому понять предметное действие — означает понять развитие.

Каким же образом они расчленяются и различные компоненты предметного действия переходят на сторону ребенка? Ниже представлена схема развития предметного действия в раннем возрасте, в которой можно найти ответ на этот вопрос.



Линия ориентации самого ребенка в свойствах действия и ситуации	**Линия развития от совместного выполнения действия к самостоятельному**
I. а) неспецифическое употребление предмета; б) попытки специфического использования предмета при отсутствии сформированного способа его применения; в) владение специфическим способом употребления предмета	**I.** а) совместное действие; б) частично-совместное действие или совместно-разделенное действие; в) выполнение действия на основе показа; г) выполнение действия на основе словесного указания
II. Перенос действия: а) с одного предмета на другой б) из одной ситуации в другую	

Схемы действия на стороне ребенка ←→ Образцы действия на стороне взрослого

↓

сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого

↓

«Я сам»

Д.Б. Эльконин рассматривал развитие предметного действия в раннем возрасте по двум основным направлениям. Это, во-первых, развитие действия от совместного со взрос-

лым до самостоятельного исполнения и, во-вторых, развитие средств и способов ориентации самого ребенка в условиях осуществления предметного действия.

Первая линия развития предметных действий — переход *от совместности к самостоятельности.* На начальных этапах развития предметного действия освоение общественных функций предмета и тех целей, которые могут быть достигнуты при определенном общественно установленном способе употребления предмета, возможно только в ходе *совместной деятельности.* Как было показано И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым, взрослый берет ручонки слепоглухонемого ребенка и производит ими действие (подносит ложку ко рту ребенка). И ориентация, и исполнение, и оценка действия находятся на стороне взрослого. Затем возникает *частично-совместное, или совместно-разделенное действие.* Взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его. Как только появляется совместное разделенное действие, можно говорить, что цель предметного действия выявилась: ребенок знает, что произойдет в результате выполнения действия. Далее возникает возможность исполнения действия *на основе показа.* Это шаг чрезвычайной важности. Взрослый оторвал ориентировочную часть действия от исполнительной и хочет, чтобы ребенок тоже сделал это. Такой отрыв, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, производит взрослый, поэтому этот процесс отнюдь не стихийный, не спонтанный. Дальше следует *речевое указание*, и все действие ребенок выполняет самостоятельно. Такова первая линия развития предметного действия — линия движения от совместности к самостоятельности. По этой линии развития взрослый впервые выступает для ребенка как носитель *образцов* человеческих действий, он больше не «закрыт» для ребенка предметом, как это было в начале возраста.

Вторая линия развития предметных действий — линия развития ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка. К концу первого года жизни у ребенка формируются функциональные действия, когда он употребляет орудия, ориентируясь на физические свойства предмета, следовательно, в этом возрасте имеет место неспецифическое использование предмета. Затем наблюдаются попытки специфического использования предметов при отсутствии сформированного способа его применения. Например, ребенок понимает употребление ложки, но когда ест, берет ее ближе к рабочему концу, и все содержимое ложки

выливается. Наконец, ребенок овладевает человеческим способом употребления орудия.

Сосредоточим внимание на этом, принципиально значимом этапе развития человеческой психики. По словам **Э.В. Ильенкова**, выдающегося отечественного философа, здесь «происходит не больше не меньше, чем акт *рождения человеческой психики*, таинственный акт *рождения души*, акт превращения мозга как органа управления собственным телом, как органа управления биологической жизнедеятельностью организма вида *гомо сапиенс* в орган управления сложнейшей системой внешних предметов, составляющих, по выражению Маркса, неорганическое тело человека». По словам философа, элементарной, исходной формой человеческой психики является «*работа руки по схеме* — по траектории, определяемой вовсе не биологически встроенной потребностью, а *формой и расположением вещей*, созданных человеческим трудом, созданных человеком для человека...». На этапе овладения ребенком человеческими способами действия с человеческими предметами «происходит не «развитие», в смысле усложнения или усовершенствования животного способа удовлетворения органической нужды, а *замена* этого способа на *обратный*, вытеснение животного способа жизнедеятельности специфически человеческим» (Ильенков Э.В., 2002).

Однако на этом процесс развития предметного действия не заканчивается.

Ребенок начинает использовать действие в новой, неутилитарной ситуации. Можно наблюдать *два типа переноса:*

1) перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем пьет из стаканчика, кружки и т.п. На основании такого переноса происходит обобщение действия, выделение его функции;

2) перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на мячик, ножку стула и т.п. (примеры Ф.И. Фрадкиной). Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. На основе такого переноса действие ребенка схематизируется, в нем выделяется то, что сохраняется при многократном повторении в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам возможен отрыв действия от предмета, отрыв действия от ситуации и, более того, отрыв действия от самого ребенка.

Отрыв действия от объекта, от ситуации, от самого ребенка ведет к схематизации действия, его обобщению. У ребенка складывается *образ собственного действия*.

Д.Б. Эльконин справедливо отмечал, что в овладении предметными действиями наряду с орудиями значительную функцию выполняют игрушки. *Игрушка* — это предмет, моделирующий какой-либо предмет взрослого мира. По отношению к игрушкам нет жесткой логики их употребления, и взрослый не навязывает ребенку способ действия с ними. Игрушки полифункциональны, с ними можно делать все, что угодно. Из-за этих свойств игрушки ориентировочная сторона действия отделяется от исполнительной. Благодаря действию с игрушкой в ориентацию включается и ситуация. В результате происходит дальнейшая схематизация действия.

Ребенок начинает сравнивать свое действие с действиями взрослого человека, он начинает узнавать в своем действии действия взрослого и впервые начинает называть себя именем взрослого: «Петя-папа». Таким образом, перенос действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя с взрослым. Социальная ситуация, таким образом, начинает меняться, теперь ее можно представить так: «ребенок — предмет — ВЗРОСЛЫЙ». Это возможно только в результате микроизменений предметного действия.

Основные психологические новообразования раннего возраста. В результате перехода действия от совместного к самостоятельному за взрослым сохраняются контроль и оценка выполняемого ребенком действия. Они и составляют содержание общения ребенка и взрослого по поводу предметных действий.

К концу этого возраста ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов со взрослым, с помощью предметного действия пытается вызвать взрослого на общение. Когда с помощью освоенного действия ребенок вызывает взрослого на игру, снова возникает общение как деятельность, предметом которой для ребенка становится взрослый человек.

Так же, как развивается предметное действие, подчеркивал Д.Б. Эльконин, происходит *формирование речи*. Слово в раннем возрасте выступает для ребенка как орудие, которое, однако, он использует гораздо чаще, чем любое другое орудие. Именно потому, что слово в этом возрасте выступает как орудие, происходит чрезвычайно интенсивное развитие речи. Ребенок практически за два-три года овладевает родным языком, а в двуязычной среде — и двумя. Подобно любым другим орудиям слово дифференцируется, насыщается предметным значением и благодаря переносу в другие ситуации отрывается от предмета и обобщается (рис. 16).

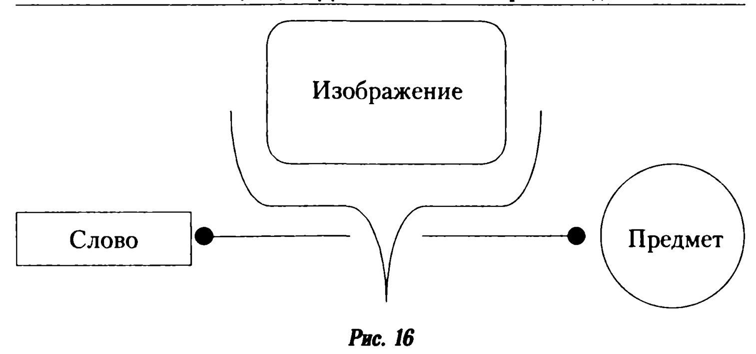


Рис. 16

Велика роль изображения и игрушек в этом процессе. Л.С. Выготский писал, что для того, чтобы оторвать слово от предмета, надо силой одной вещи похитить имя у другой. Это и происходит в изобразительной деятельности и игре.

К настоящему времени известны следующие основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста.

1. Пассивная речь в развитии опережает активную. Запас пассивной речи влияет на обогащение активного словаря. Сначала ребенок понимает слова-указания, затем он начинает понимать слова-названия, позднее наступает понимание инструкций и поручений; наконец, понимание рассказов, т.е. понимание контекстной речи.

2. Первое языковое «открытие», описанное В. Штерном. Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента он обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: «Что это?»; «Кто это?», Штерн назвал это первым лингвистическим открытием ребенка. Согласно взглядам современных психологов ребенок столь раннего возраста еще не может делать открытие такого огромного масштаба. Это не лингвистическое открытие, а результат практического освоения ребенком речи в совместной деятельности со взрослым.

3. Развитие фазической и семической стороны языка. В начале раннего возраста в речи ребенка наблюдается феномен однословного предложения. Ребенок говорит одно слово «кукла», но за ним скрывается: «Мама, дай куклу». «Фазически это слово, семически — предложение», — писал Л.С. Выготский.

4. Второе языковое «открытие» — это «открытие» флективной природы языка, описанное К. Бюлером. По мнению

Бюлера, на границе второго и третьего годов жизни ребенок, сам того не понимая, как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой путем изменения окончаний. Советский исследователь А.Н. Гвоздев писал о трех стадиях постижения ребенком грамматической структуры языка: сначала слова употребляются в женском роде, затем в мужском, и, наконец, появляется дифференциация, т.е. правильное словоупотребление.

Каков механизм возникновения у ребенка ориентации на флективную природу языка? Исследователи, попытавшиеся сформировать эту ориентацию, взяли две группы детей. В первой группе дети много-много раз повторяли «кукла упала», «заяц упал» и т.п. Оказалось, что необходимо до 1000 повторений, чтобы ребенок смог безошибочно соединить эти два слова. Во второй группе была организована игра. В домик должны были войти лиса, слон и т.д. Экспериментатор говорил: «Лиса», ребенок добавлял: «Пришла», и лиса попадала в домик. Таким образом, в эксперименте согласование слов включили в контекст деятельности и понимания между взрослым и ребенком.

5. В раннем возрасте развиваются значения детских слов. Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий (исследование Н.Х. Швачкина).

6. Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить. Это еще один пример опережающего развития ориентировки.

7. В основе овладения синтаксическим строем языка лежит ориентация в его фонематической и флективной системах. Ребенок сначала научается ориентироваться в свойствах орудия, без этого строить целое действие он не может. Нет ничего более тонкого, чем речь в качестве орудия, так как основные свойства этого орудия представлены в звуковой материи языка, признавал Д.Б. Эльконин. А.Н. Гвоздев утверждал, что к концу раннего детства ребенок овладевает почти всеми синтаксическими конструкциями, которые есть в языке. Это возможно благодаря тому, что такая ориентация включена в ткань общения. «Нет такого орудия, которое бы так часто употреблялось, как слово!» — неоднократно подчеркивал Д.Б. Эльконин.

8. В раннем возрасте развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номина-

тивной (обозначающей) функции речи. По словам Д.Б. Эльконина, называние одним и тем же словом разных предметов и есть та операция, которая создает возможность обозначения. Освобождение слова от предмета в результате его переноса на другие предметы и изображения делает его носителем предметного содержания.

Интенсивное развитие речи в раннем возрасте свидетельствует о том, что речь, по мнению Д.Б. Эльконина, надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.). Развитие речи — это «веточка» в развитии самостоятельной предметной деятельности.

Какое влияние оказывает предметная деятельность на развитие психических процессов?

В предметной деятельности происходит *развитие восприятия*. Л.С. Выготский говорил о раннем возрасте как о возрасте интенсивного развития восприятия. Исследования Г.Л. Розенгард-Пупко показали, что речь имеет чрезвычайно существенное значение для развития восприятия. Без языка, например, выделение фигуры из фона было бы задержано. Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета. Важно выделение в предмете свойств, которые ориентируют предметные действия. Происходит выделение пространственных отношений между предметами, что также важно для осуществления предметных действий. Как показано в ряде исследований, точность восприятия велика, но само восприятие своеобразно. Оно, во-первых, фиксирует какое-то одно качество объекта, и в последующем ребенок ориентируется на это качество при узнавании объекта. В этом смысле восприятие синекдохтично. Во-вторых, восприятие ребенка раннего возраста аффективно окрашено и тесно связано с практическим действием.

Так, если ребенку показать кактус, дать возможность коснуться его рукой, а затем попросить нарисовать, то ребенок, как правило, будет изображать его с сильно преувеличенными колючками. Если же в другом эксперименте сравнить то, что делает ребенок, визуально рассматривающий или активно ощупывающий решетку, с ее последующим графическим изображением, то можно заметить, что она изображается либо «дырявой», т.е. состоящей из кругов, либо «угловатой», состоящей из линий, похожих на железнодорожные рельсы. В первом случае ребенок ощупывал решетку как бы изнутри,

просовывая пальчики в дырочки этой решетки, во втором случае он больше интересовался пересечением перекладин.

Г. Фолькельт, обративший на это внимание психологов, писал: «На ранних ступенях восприятие обильно снабжено «бахромой», которая позднее все больше начинает отсутствовать. К тому же эта «бахрома» имеет в ранних переживаниях часто намного более важное значение, чем те зачаточные формы предметного, к которым она принадлежит». И далее: «...На ранних ступенях господствующую роль в совокупности переживания играет не само впечатление, а реактивно-активное *положение* примитивной целостной психически-телесной личности по отношению к внешнему впечатлению» (Фолькельт Г., 1930). Так на языке концепции Лейпцигской школы комплексных переживаний выражено своеобразие восприятия ребенка на ранних этапах его развития.

Под влиянием восприятия происходит развитие всех других психических процессов. *Память,* например, в этом возрасте носит непроизвольный характер, хотя в этот же период появляется воспоминание, и более того — латентный период воспоминания увеличивается, но ребенок не сам вспоминает, а «ему вспоминается». Память еще не действует как отдельный процесс.

По словам Л.С. Выготского, все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия». Это относится и к развитию мышления. Можно с уверенностью сказать, что, когда ребенок рождается, у него еще нет мышления. Когда мышление начинает формироваться, оно формируется не как дискурсивное или аутистическое, а как *наглядно-действенное.* Ребенок практически манипулирует вещами и схватывает связи между ними. Говоря образно, это мышление, которое можно видеть глазами. В. Келер, а вслед за ним и К. Бюлер, считали, что наглядно-действенное мышление ребенка аналогично интеллекту обезьян. Отечественные исследователи показали, что это не соответствует действительности. Согласно Л.С. Выготскому в интеллектуальном решении очень рано начинает играть роль речь. Она меняет характер всей интеллектуальной активности. Речь сразу же освобождает ребенка от многих зависимостей, и, прежде всего, исчезает зависимость от поля восприятия. Согласно А.Н. Леонтьеву центральное значение имеет обобщение ребенком решения ряда сходных задач, что приводит к выделению приема.

В экспериментах П.Я. Гальперина показаны различия между ручными и орудийными действиями.

Ручные действия — это такие действия, когда предметом действуют так, как действуют рукой, предмет становится удлинением или придатком самой руки.

Орудийные действия — это такие действия, когда рука подчиняется требованиям орудийного предмета, ее действия перестраиваются в соответствии с логикой орудия.

Гальперин подчеркивал, что предметы выступают для ребенка не как естественные объекты природы. Ребенок овладевает орудиями, которые имеют свою собственную логику и соответствующее назначение в обществе. Ребенок постепенно овладевает значениями предметов. При переходе от ручных действий к орудийным зарождается наглядно-действенное мышление.

С.Л. Новоселова рассмотрела развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с позиции теории деятельности. Проведенный ею сравнительно-генетический анализ становления ранних форм мышления в онтогенезе человека и человекоподобных обезьян показал, что мышление с его человеческими качествами не возникает внезапно. Оно длительно подготавливается в филогенезе в виде необходимых предпосылок (возможности обобщения опыта манипулирования предметами у обезьян) и приобретает новые качества уже в ходе антропогенеза, который служит водоразделом между животным интеллектом и человеческим мышлением.

Что же самое главное в развитии ребенка раннего возраста? Все основные новообразования связаны с развитием орудийно-предметной деятельности, ведущей в раннем возрасте. Внутри этой деятельности развиваются психические процессы: восприятие, память, мышление, речь. В этой деятельности зарождается новый тип деятельности, который станет ведущим в следующем психологическом возрасте. Это *сюжетно-отобразительная игра*. В сюжетно-отобразительной игре дети используют один предмет в качестве заместителя другого, действуют с ним в соответствии с той функцией, которую предмет-заместитель выполняет в игре. Но дети еще не дают предметам-заместителям игровых названий. Например, ребенок кормит палочкой куклу, но если ребенка спросить, показав на палочку: «Что это?», ребенок либо молчит, либо говорит: «Палка». Ребенок, по наблюдениям Ф.И. Фрадкиной, раньше действует с предметом определенным способом, а потом уже дает ему игровое назва-

ние. При этом самостоятельные игровые названия возникают только после называния предметов взрослым.

Тенденция к самостоятельным действиям связана с возникновением личного действия. Личное действие — это такое действие, к которому ребенок относится как к им самим осуществленному. Выполнение такого действия сопровождается появлением в речи местоимения «Я». До этого времени ребенок говорил о себе в третьем лице или называл себя по имени.

Сравнение своих действий с действиями взрослого (образа и образца), нахождение сходства между ними является необходимым условием возникновения тенденции к самостоятельности. Когда происходит распад единого предметного действия и взрослый отделяется от ребенка, ребенок впервые видит взрослого и его действия как образцы, то оказывается, что ребенок действует так, как взрослый: не вместе с ним, не под руководством взрослого, а так, как он. Как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого и появился феномен *«Я сам»*. Л.С. Выготский назвал это новообразование «внешнее Я сам».

Возникновение личного действия и феномен «Я сам» приводят к полному распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет.

7.5. Кризис трех лет

Знаменитый кризис трех лет впервые был описан Эльзой Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка». Ею были выделены несколько важных симптомов этого кризиса.

Негативизм. Это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых. Негативизм нельзя смешивать с непослушанием. Непослушание бывает и в более раннем возрасте.

Упрямство. Это реакция на свое собственное решение. Упрямство не следует смешивать с настойчивостью. Упрямство состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, своем решении. Здесь происходит выделение личности, и выдвигается требование, чтобы с этой личностью считались другие люди.

Строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Строптивость носит более генерализованный и более безличный характер. Это протест против порядков, которые существуют дома.

Своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис первого года, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах — о самостоятельности намерения, замысла.

Обесценивание взрослых. Ш. Бюлер описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка: «дура».

Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями. «Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними», — писал Л.С. Выготский.

Деспотизм. Встречается в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Западноевропейские авторы выделяют в кризисных явлениях негативные моменты: ребенок уходит, отстраняется от взрослых, рвет социальные связи, которые раньше объединяли его со взрослым. Л.С. Выготский подчеркивал, что такая интерпретация неправильна. Ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими. Как считал Д.Б. Эльконин, кризис трех лет — это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть кризис выделения своего «Я».

Кризис трех лет представляет собой ломку взаимоотношений, которые существовали до сих пор между ребенком и взрослым. К концу раннего возраста возникает тенденция к самостоятельной деятельности, которая знаменует собой то, что взрослые больше не закрыты для ребенка предметом и способом действия с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образцов действий и отношений в окружающем мире. Феномен «Я сам» означает не только возникновение внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни. Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей.

Перестройка отношений возможна только в том случае, если происходит отделение ребенка от взрослого человека. Существуют явные признаки такого отделения, которые проявляются в симптоматике кризиса трех лет (негативизм,

упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых). Однако интересно проследить, как ребенок на протяжении всего раннего возраста «работает» над выделением своей позиции в семье — социальной структуре, в которой происходит его развитие. Такой анализ был проведен в исследовании М. Кечки.

В настоящее время показано, что структура семьи влияет на психическое развитие ребенка. Особенно много исследований проводится в психиатрии, где семью рассматривают как социальное образование, играющее важную роль в возникновении и развитии психических заболеваний. В ряде работ изучается развитие ребенка в условиях хорошо структурированной семьи. Авторы обращают внимание главным образом на то место в структуре семьи, которое дети занимают в порядке рождения. Опираясь на результаты использования различных тестов, авторы выводят значимые соотношения между позицией ребенка в порядке рождения и интеллектуальным развитием, креативностью, успеваемостью в школе. Однако существует много теоретических и методических трудностей в области изучения межличностных отношений в условиях семьи.

В работе М. Кечки проанализировано развитие двух детей от рождения до конца дошкольного возраста. В роли экспериментаторов выступили родители детей, т.е. лица, составляющие часть структуры семьи. Отсутствие постороннего наблюдателя позволило сохранить количество естественных структурных единиц данной семьи и те отношения, которые естественным образом сложились в ней. Важное значение имело и то, что родители, проводившие систематические исследования в рамках этого эксперимента, сами имели психологическое образование. Они организовывали жизнь детей не только как родители, но и как экспериментаторы, сознательно соблюдающие принципы воспитания, разработанные на основе современных психологических взглядов.

Известно, что развитие ребенка идет от социального к индивидуальному. В работе М. Кечки на примере развития двух ее собственных детей было показано, что в разных сферах психического развития ребенка процесс идет от безлично-социального к социально-индивидуальному; от недифференцированных, глобальных образований к системе отдельных психологических проявлений.

В исследовании рассмотрено, как происходит дифференциация изначально единой, недифференцированной соци-

альной ситуации, как ребенок начинает разделять себя и других, как он начинает дифференцировать окружающие его предметы, как неупорядоченный мир приобретает для ребенка порядок.

Ребенок — не Робинзон, не отдельный индивид. С рождения он включен в социальную структуру, в которой воспитывается. Постепенно он должен выходить из этой ситуации, отделяться от нее не только физически, но и психологически. Для понимания развития нельзя рассматривать ребенка как обособленного индивида, необходимо учитывать социальную ситуацию, в которую включены все его проявления.

М. Кечки провела детальный психологический анализ ситуации разговора, т.е. дискурсивной ситуации, в которой принимают участие не менее двух людей, позиции которых во время разговора меняются: говорящий становится слушателем, слушатель говорит. Примером дискурсивных ситуаций могут служить ситуации приветствия, обращения к другому человеку с вопросом, просьбой и т.п. В этих ситуациях люди ведут себя в соответствии с занимаемыми позициями. М. Кечки проследила, как речь ребенка в дискурсивной ситуации становится адекватной занимаемой им позиции, как ребенок начинает выделять различные позиции и понимать свое место в социальной структуре, в которой он живет.

В разговорной речи, которую слышит ребенок, важное значение имеет группа слов («это», «то», «здесь», «теперь», «там», «потом», «я», «ты» и т.д.), для которых характерно то, что они непосредственно зависят от позиции говорящего. Эти слова, по образному выражению С.Л. Рубинштейна, составляют «координаты», с помощью которых мы определяем положение индивидуальных предметов и действующих лиц в структуре социальной ситуации. Прослеживая развитие значения этих слов у ребенка, можно многое узнать о том, как ребенок относится к своей позиции, своему месту в социальной структуре. Основная роль, которую выполняет речь такого типа, состоит не в назывании вещей своими именами, а в категоризации лиц, действующих в соответствующей ситуации, и в категоризации ситуаций, в которых эти действующие лица оказываются.

Социальная категоризация — это разделение социального окружения на группы «мы» и «они», на группы «я» и «другие». Процесс дифференциации социальной ситуации развития, по данным исследования М. Кечки, проходит ряд этапов.

Первый этап характеризует нерасчлененное употребление одного слова, которое соответствует не отдельным позициям, а ситуации в целом. Например, ребенок применяет слово «возьми!» не только тогда, когда отдает предмет, но и когда просит его. Этим словом ребенок лишь как бы отграничивает данную микроситуацию от всех остальных. Для ребенка безразлично, кто какую занимает позицию. Знаком целой ситуации служит знак любой позиции в ней (возраст от года до полутора лет).

На *втором этапе* (вторая половина второго года жизни) в речи и поведении ребенка появляются все знаки ситуации, но еще нет распределения ролей. Например, когда ребенок передает какой-то предмет другому человеку, для него важно, чтобы было сказано и «дай», и «на». Хотя для него еще не имеет значения распределение ролей, важно, чтобы все слова в ситуации были сказаны или невербально воспроизведены.

Как было отмечено сначала А. Валлоном, а потом Дж. Брунером, дети этого возраста охотно играют в симметричные, парные игры, такие как «катание шара», «дай игрушку», «прятки», «ку-ку» и т.п. Именно в этих парных играх для ребенка начинают вырисовываться разные позиции, они становятся для него объектом ориентировки, и тогда в знаковом, словесном плане ребенок начинает воспроизводить как разговор за себя и за другого, так и знаки всех позиций.

Ребенок сам вводит разграничение позиций: он меняет интонацию, когда в спонтанной речи говорит за другого, оставляет место для взрослого, ждет от него ответа в разговоре, охотно меняется с партнером в парных играх. Например, в игре ребенок с «записной книжкой» в руках воспроизводит во всех деталях «телефонный разговор» (с игрушечным телефоном) с воображаемым собеседником. Ребенок произносит ключевые слова, жестикулирует, делает паузы для «выслушивания собеседника», несмотря на то, что у него нет еще реального опыта в телефонном разговоре.

На *третьем этапе* (конец второго — третий год жизни) для ребенка важно установить, что должен сказать каждый со своей позиции в актуальной социальной ситуации. Для ребенка на этом уровне развития важно, чтобы все обязательно вели себя соответственно той позиции, которую они занимают в социальной структуре. Ребенок уже точно выполняет свою роль. В диалоге он ведет не любую, а именно свою партию, но при этом имеет в виду всю ситуацию, где есть и другие позиции. Красивой иллюстрацией этого может

служить пример из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»: — «Ой, дедуля, киска чихнула!» — «Почему же ты, Леночка, не сказала кошке: на здоровье!» — «А кто же скажет спасибо?» Поскольку киска не может ответить, сам ребенок в этой ситуации не говорит свою реплику.

К концу раннего возраста речь ребенка с формальной стороны строится достаточно правильно. Он строит свои высказывания в соответствии со своей позицией в ситуации и с учетом позиции другого человека, начинает правильно использовать слова «я», «ты», «мой», «твой» и т.д., т.е. такие слова, употребление которых зависит от позиции говорящего.

На этих примерах можно проследить, как внутри социальной ситуации выделяются позиции, как ребенок овладевает своей позицией и может строить высказывания в соответствии с ней. Таким образом, М. Кечки проследила, как первоначально нерасчлененная ситуация развития ребенка постепенно дифференцируется, в ней выделяются разные позиции. Как заметила М. Кечки, дифференциация мира происходит не только в пространстве, но и во времени. Ею подобраны яркие примеры, иллюстрирующие это.

Анализ жизненных ситуаций ребенка и относящихся к ним высказываний детей показывает, что высказывания, отражающие временные отношения, формируются у ребенка задолго до того, как у него появляется понятие о времени. В. Штерн считал, что примерно в полтора года ребенок делает первое лингвистическое открытие: «Каждый предмет имеет свое название». Такое заключение в настоящее время представляется наивным, ведь ребенок еще не может в этом возрасте совершить интеллектуальное открытие такого масштаба. Но к этому времени в социальной ситуации развития ребенка уже сложилась структура диалога: «вопрос — ответ». Можно часто наблюдать, что сначала ребенок в разных ситуациях отвечает на вопросы теми же словами, но без вопросительной интонации. Дальнейшая дифференциация структуры диалога состоит в том, что на определенный круг вопросов следует определенный круг ответов.

В возрасте около двух лет ребенок улавливает, что если есть вопрос «когда?», то нужно ответить словами из категории времени. Эти слова ребенок сначала использует недифференцированно. Слово «вечером» для ребенка может быть зна́ком любой ситуации, где говорится о времени. «Когда ты была у бабушки?» — спрашивают ребенка, и он отвечает: «Вечером, но я не хотела там спать, а хотела играть и обе-

дать». Постепенно эта смутная категория времени дифференцируется. Мир разделяется на категории «сейчас» и «не сейчас». Ребенок начинает различать настоящее и не-настоящее: «сегодня» — все настоящее, «завтра» — все не-настоящее. «Мама сегодня купается» (т.е. сейчас). «Завтра поем» (т.е. потом). «Завтра утром мы были в саду» (т.е. вчера). В этих примерах (из статьи И.М. Геодакян) прошлое и будущее обозначаются еще недифференцированным по своему значению словом «завтра».

Когда слово-маркер начинает терять свое недифференцированное значение, ребенок использует два слова и ставит их рядом в одном предложении для обозначения не-настоящего времени: «завтра — вчера». К концу второго года ребенок начинает задавать вопросы: «Сегодня завтра?», «Сейчас завтра?». К трем годам ребенок может уже четко выразить временную иерархию.

Наряду с пространственной и временной дифференциацией окружающего мира на протяжении раннего возраста развивается дифференциация таких категорий окружающего мира, как количество, мера, цвет, форма и др. Рассмотрим это на примере категории количества. Сын И.М. Геодакян на вопрос: «Сколько у тебя зубов?» отвечал: «Восемь с половиной». Когда он идет за игрушками, приговаривает: «Сейчас приду, сию минуту приду, в восемь с половиной приду». Н.А. Менчинская, наблюдая за развитием своего сына, отметила: «Начал сам прибегать к перечню числительных в тех случаях, когда имеет дело с количеством. Показывает пальцем на конфеты, лежащие в коробке, произнося: «четыре, семь», всходит по ступенькам и говорит: «четыре, семь» и т.п. Числительные, конечно, произносятся в беспорядке, и точного соответствия между числительным и предметом нет». С помощью числительных дети обозначают ситуацию, где надо или можно считать. Вот пример из наблюдений Геодакян. Ребенок (1 год 2 месяца) задает вопрос: «Мама, который час?» и сам же отвечает на него: «Десять копеек». Тот же мальчик в возрасте 2 года 4 месяца кладет на весы свечку и говорит: «Посмотрю — эта свечка, что за килограмм».

На этих примерах видно, что развитие категориального знака, как подчеркивает М. Кечки, идет от недифференцированного его использования к все более и более дифференцированному применению в разговоре. Обычно думают (например, Ж. Пиаже), что категоризация пространственных,

временных и других отношений есть чисто когнитивный процесс, но это не так. Только бытие в социальной ситуации, в структуре отношений «ребенок — взрослый» помогает ребенку в разграничении, дифференциации и осознании пространства и времени.

Сначала ребенок представляет себе течение времени нечетко, как, например, у К.И. Чуковского: «Дедушка признался, что не умеет пеленать новорожденных. — А как же ты пеленал бабушку, когда она была маленькой?» Для ребенка ясно, что бабушка и дедушка живут вместе, но он еще не понимает, что, когда бабушка была маленькой, дедушка тоже был маленький.

Поэт Валентин Берестов сообщил К.И. Чуковскому о своей двухлетней дочке Марине: «Видит безногую куклу и говорит, торжествуя: «А у Марины ножка не сломалась!» Ночью у дяди заболели зубы. Он заплакал. Марина проснулась тотчас же: «А Марина не плачет!» Узнав причину его слез, заявляет: «А у Марины не болят!» Чуковский думал, что в этих ситуациях проявляется склонность ребенка к самохвальству, возвеличиванию своего «я», своей личности за счет всякого другого лица или даже предмета. Однако, как показывает работа М. Кечки, в этих примерах проявляется процесс отграничения, отгораживания своего «я» от «другого» и даже от предметов путем противопоставления. Ребенок в громкой речи выражает разницу (или тождество) между собой и другими лицами, которые вместе с ним присутствуют в актуальной социальной ситуации. В результате этого процесса ребенок становится способным не только воспринимать себя как «дискретное» самостоятельное существо, но и обозначить себя местоимением «Я».

Таким образом, словесное обозначение (точнее, знаковое обозначение) тождества или различия в позициях, которое возникает в ситуации сообщения другому, во время разговора, позволяет ребенку относиться к ситуации не диффузно, а дифференцированно, более точно определять свое место в ней, говорить и действовать со своей позиции, называть себя не по имени, а местоимением «Я». Как показывают эти примеры, к концу раннего возраста речь ребенка приобретает характер орудия, регулирующего распад старой социальной ситуации развития.

Все симптомы кризиса трех лет свидетельствуют о том, что у ребенка появилось желание проявить свое «Я», ребенок сам ищет поводы, где он может противопоставить себя

взрослому человеку. Во всех этих ситуациях ребенок сам формирует у себя свое «Я». Приведем лишь один из бесчисленных возможных примеров: Митя (2 года 7 месяцев) подходит к плите и говорит сам себе: «Митя, плиту трогать нельзя!» — и вслед за этим: «А я буду! А я буду!» Еще один пример. Ребенок строит из мебели различные игровые ситуации. Создавая беспорядок в квартире, ребенок попадает в опасные ситуации. Недовольная мама говорит ему: «Пожалуйста, поиграй спокойно. Ты же еще маленький». Тогда ребенок берет стул, ставит его на стол, встает на этот стул и говорит: «Посмотри, я же большой!»

Что скрыто за феноменом «Я сам»? Д.Б. Эльконин предполагал, что у ребенка возникают и приобретают собственную динамику развития какие-то желания. В младенчестве ребенок ведет себя так, как будто он хочет того, чего хочет взрослый. В раннем возрасте ребенок уже гораздо чаще хочет сам, но, по словам Руссо, в этом возрасте хотеть он должен то, что хочет взрослый. К концу раннего возраста желания ребенка становятся обобщенными, и аффект (проявления кризиса) тем сильнее, чем с более обобщенными желаниями он связан. В раннем возрасте у ребенка есть только единичные аффекты, поэтому детей в этом возрасте легко воспитывать — достаточно лишь переключить внимание. Наступает момент, когда можно отложить исполнение желания, пообещав ребенку что-то в ближайшем будущем. Одновременно с этим у ребенка есть тенденция к немедленному осуществлению этих желаний. Как же быть?

Важно понять, каково действительное содержание этих желаний. Д.Б. Эльконин предполагал, что обобщенные желания заключаются в стремлении ребенка действовать самому и как взрослые люди. Возникновение этих тенденций меняет формулу возраста: ребенок-преддошкольник делает то, что он хочет, но очень часто он хочет того, что хочет взрослый; и более старший ребенок-дошкольник делает тоже то, что он хочет, но действовать ему часто приходится через обобщенные желания.

Из новообразований кризиса трех лет возникает тенденция к самостоятельной деятельности, в то же время похожей на деятельность взрослого, ведь взрослые выступают для ребенка как образцы, и ребенок хочет действовать, как они. Тенденция жить общей жизнью со взрослым проходит через все детство; ребенок, отделяясь от взрослого, устанавливает

с ним более глубокие отношения, подчеркивал Д.Б. Эльконин.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные компоненты «комплекса оживления».
2. Назовите основные проявления кризиса одного года.
3. Назовите основные задачи психического развития первого года жизни с позиции З. Фрейда, Э. Эриксона, Д.Б. Эльконина.
4. Что такое госпитализм?
5. В чем принципиальное отличие «орудий» человека от «вспомогательных средств» животного?
6. Каковы характеристики мышления в раннем возрасте?
7. Приведите примеры опережающего развития ориентировки в формировании поведения и психики ребенка.
8. Что скрывается за симптомами кризиса трех лет?
9. Какова структура предметного действия как единицы анализа психического развития ребенка?

Литература

Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. М., 1991.

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Статьи «Кризис трех лет», «Младенческий возраст», «Ранний возраст». М., 1992.

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1983.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.

Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека // Хрестоматия по детской психологии / Под ред. Г.В. Бурменской. М., 1996.

Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.Я. Ляудис и И.И. Ильясова. М., 1979.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. М., 1991.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Новоселова М.И. Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.

Рогинский Я.Я., Левин М.Г. Основы антропологии. М., 1978.

Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М., Л. 1930.

Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Избр. психол. исследования. М., 1978.

Глава 8

КОНЦЕПЦИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА: ДЕТСТВО

8.1. Дошкольный возраст

Социальная ситуация развития. Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чем же она заключается? Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей.

Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, — это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте такой формой становится мир взрослых людей (рис. 17).

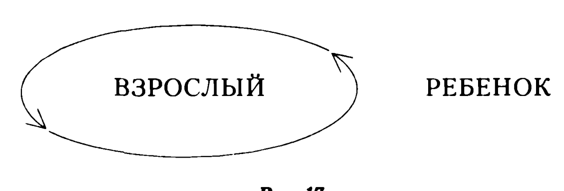


Рис. 17

По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в

обобщенной форме как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый — папа, доктор, шофер и т.п.).

Основное противоречие возраста (задача развития). Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность — жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Как же осуществляется эта связь? Велик разрыв между реальным уровнем развития и идеальной формой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в них и действовать внутри этой модели, — сюжетно-ролевая игра.

Ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста — сюжетно-ролевая игра. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символико-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д.Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д.Б. Эльконин называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека».

Что же составляет предмет этой деятельности? Это взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

Как уже не раз отмечалось, на протяжении своего развития ребенок постоянно «овладевает» взрослым человеком. Сначала он «овладевает» им как орудием. Но это орудие отличается от всякого другого. Ложкой можно попробовать что-то делать (бросать, стучать и пр.), а со взрослым уже не

попробуешь... Если что-то плохо сделал, значит, это уже произошло, это уже непоправимо. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий своих действий. Поэтому необходимость формирования внутреннего плана действий рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д.Б. Эльконина.

Как же это происходит? Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра — это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования.

Как показали исследования Д.Б. Эльконина, игра — это не всеобщая форма жизни всех детей, она — образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция активно входить в эту жизнь. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д.Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Какова структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры?

Единица, центр игры — *роль*, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

Игровые действия — это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер.

В детской игре происходит *перенос значений* с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В. Штерн). Но, как считал Л.С. Выготский, так может рассуждать человек, за-

бывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Какое значение имеет символика игры? По мнению Д.Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми. Яркие примеры приведены в монографии Д.Б. Эльконина «Психология игры».

В игре нужен *товарищ*. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, но не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Эволюция действия, по Д.Б. Эльконину, проходит следующий путь:

- ребенок ест ложкой,
- ребенок кормит ложкой,
- ребенок кормит ложкой куклу,
- ребенок кормит ложкой куклу, как мама.

На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку. Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В коллективной форме сюжетно-ролевой игры происходит *рождение смыслов человеческих действий* (оно — для другого человека) — в этом, по мнению Д.Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры.

Последний компонент в структуре игры — *правила*. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка — радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Это не просто удовлетворение желания, это линия формирования *произвольного поведения*, которая продолжается в школьном возрасте.

Итак, сюжетно-ролевая игра — это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка «на девятый вал» его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Развитая форма ролевой игры глубоко изучена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина,

А.В. Запорожца, А.П. Усовой и др. Ее анализ позволяет понять особенности происхождения и развития игры, ее виды и строение у современных детей, живущих в обществах с низким уровнем социально-экономического развития. Развитая форма какой-либо структуры открывает путь для понимания более низкого уровня ее развития. Так, по словам К. Маркса, анатомия человека — ключ к пониманию анатомии обезьяны.

Под научным руководством Д.Б. Эльконина и Л.Ф. Обуховой колумбийский психолог К. Оталора выполнила уникальное исследование, в котором проанализированы особенности игры у детей индейской общины аруако. Остановимся на содержании этой работы более подробно, так как это единственное этнопсихологическое исследование, выполненное в русле концепции игры Д.Б. Эльконина.

Территория общины находится на севере Колумбии, в горном массиве, который тянется с востока на запад вдоль побережья Карибского моря. Несмотря на деятельность испанских миссионеров и явные притязания на земли индейцев со стороны местных помещиков и колонизаторов, аруако до сих пор сохраняет свою культурную самобытность.

Население общины — в основном земледельцы, выращивающие кукурузу, бананы, кофе, юкку и сахарный тростник. Существуют охота и рыболовство, но эти занятия не основные. Никто из индейцев не накапливает много излишков и не может стать владельцем средств производства. Небольшие излишки, которые остаются у индейской семьи после уборки урожая и удовлетворения самых насущных потребностей, используются для торговли с ближайшими соседями.

Орудия труда: топор, лопата, мотыга, нож, веретено, вязальный крючок, кирка. Наступательным и оборонительным оружием служит мачете; огнестрельного оружия в распоряжении общины очень немного.

Основной критерий при разделении труда — пол и возраст. Мужские работы заключаются в рубке леса, подготовке новых земель для посева, строительстве домов, изготовлении мебели, торговле. Большую часть своего времени женщины посвящают уходу за маленькими детьми, приготовлению пищи и изготовлению сумок «мочилас». Они стригут овец, ткут шерсть, плетут волокно, засевают земли, ухаживают за домашними животными. Пока матери нет дома, девочки следят за малышами, готовят еду, стирают, выполняют все домашние обязанности. Мальчики ухаживают за животными,

рубят дрова, а во время уборки кофе (основной источник доходов) становятся важной рабочей силой — в течение многих часов они собирают кофейные зерна.

Система управления в общине относительно проста. Высшая власть у аруако — Мамо. Для того чтобы в будущем занять этот пост, наиболее способные мальчики, проявляющие желание учиться, должны овладеть умением гадать и играть на музыкальных инструментах.

Духовная жизнь индейцев пронизана религиозным мироощущением. Некоторые материальные объекты, например сумка, попоро и др., стали религиозными и культовыми символами. У индейцев имеются святые места (канкура), где происходят ритуальные праздники. Некоторые виды труда также имеют определенную религиозную направленность. Так, обработка коки содержит определенный религиозный смысл, поскольку это растение считается «корнем мудрости», основой традиционного мышления. Кока используется с лечебной целью, в церемониальных собраниях и представляет собой символ дружбы: когда два индейца встречаются, они обмениваются листьями коки. С раннего возраста дети посещают собрания взрослых, участвуют в праздниках, где наблюдают деятельность взрослых и слушают их беседы.

Семья аруако производит все необходимое для своего существования. Важные экономические решения принимает отец. Выходя замуж, женщины приносят в новую семью земельный надел и орудия труда. Между матерью и младшим ребенком существуют тесные отношения, она дает ребенку грудь максимально возможное время. Если у матери нет молока, она никогда не поручает вскармливать своего ребенка другой женщине, потому что та может иметь «более сильный или поврежденный дух», и предпочитает кормить дитя коровьим молоком. Отношения между братьями и сестрами очень ласковые, старшие присматривают за малышами и обучают их новым навыкам.

Представление о возрасте у аруако отлично от нашего. Они не считают годы, их не интересует, сколько ребенку лет. Его развитие определяется тем, как он участвует в деятельности — сначала семьи, а затем и общества. На этой основе выделяются периоды, или этапы, роста, которые имеют свое название.

Зизи — период с момента рождения до того, как дети научаются самостоятельно ходить и могут покинуть зичу (сумку).

Абиру — период, когда дети делают первые шаги. В этот период ребенка начинают упрекать или наказывать, если он испражняется на накидку матери. Упреки всегда шутливы и лишь иногда сопровождаются легким шлепком.

Ганусина — примерно с трех лет ребенок получает маленькую сумку (мочилас) из простого волокна — символ работы и экономической помощи семье, которую он начинает осуществлять.

Кумаситу — в этот период дети отдаляются от матери и начинается дифференциация работы по полу.

Купма — примерно в 12—18 лет подросток уже хорошо владеет орудиями труда, он уже научился всему у своих родителей. Мальчик носит мужскую накидку и способен связать ее, он неоднократно присутствовал на канкуре, и на его руках шерстяные нитки, завязанные у запястья (асе-гуранса), подтверждающие его активное участие в жизни общины. Этот период завершается вручением юноше попоро (вручает Мамо), что открывает дверь в жизнь взрослых.

Девочка-подросток входит в новое общественное состояние и считается взрослой, когда у нее начинается первая менструация. Когда это случается, девушку на девять дней закрывают в доме, запрещая ей есть соль, овощи и готовить еду. Кровь собирают на вату и относят Мамо для освящения. Она не должна попасть на пол, так как в этом случае женщина будет несчастлива в браке.

Социально-экономическое развитие общины аруако в настоящее время, констатирует в своей работе К. Оталора, определяется, с одной стороны, потребностью сохранять свои национальные традиции, а с другой стороны, необходимостью устанавливать более тесные контакты с внешним миром. Это привело к открытию школы для обучения детей чтению, письму на родном и испанском языках, счету; дети изучают географию региона и историю страны.

На основе собственных наблюдений за повседневной деятельностью детей в этой общине К. Оталора проанализировала особенности детских игр. Опираясь на концепцию Д.Б. Эльконина, она выявила игры, наиболее характерные для детей разных возрастов.

Игра-развлечение — игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель — развлечь, развеселить участников. Так, наиболее частым развлечением у девочек было бегать друг за другом, чтобы, догнав, пощекотать. Обычно, закончив такое действие, ребенок смеется.

Игра-упражнение — отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз подряд. Дети разных возрастов поднимались на деревья, ползали по бревну или просто бегали. Чаще этот вид игры наблюдался у мальчиков моложе семи лет. У более взрослых детей (11—12 лет) обычной игрой была борьба. Они брались за руки, сравнивая свою силу.

Сюжетная игра — есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме. Наиболее частыми сюжетами были приготовление пищи и сбор фруктов. Иногда дети изображали игру на аккордеоне, звон колокола или действия животных. Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери, Мамо. Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуважение к ним. Последнее недопустимо, так как в общине ко взрослым относятся с большим уважением. Сюжетная игра чаще встречалась у детей моложе семи лет и практически отсутствовала у более старших. Мальчики чаще играли в сюжетные игры, чем девочки. Это и понятно: у девочек с раннего возраста больше определенных и ответственных занятий, чем у мальчиков. К восьми годам девочка овладевает всеми необходимыми общественными функциями, по поводу которых обычно развертывается игра. Ей не нужно их воображать, она уже сама следит за младшими, готовит обед и т.п. Сюжетная игра у детей общины аруако не получает достаточного развития, не достигает развернутой формы, по всей вероятности, потому, что в общине нет серьезного отношения к играм и игрушкам, взрослые не учат детей играть, а, наоборот, отвергают игру. Раннее приобщение детей к труду и взрослой жизни препятствует развертыванию игры.

Процессуально-подражательная игра — воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Подражательная и сюжетная игра близки друг к другу, у детей аруако трудно установить ту грань, где кончается подражание и начинается сюжетная игра. Можно выделить лишь возрастную границу: игра-подражание наиболее часто встречается у маленьких детей. В качестве примера игры-подражания можно привести следующий случай. Трехлетняя девочка около места церемоний слышит звук, похожий на флейту, тогда она берет палочку, дует в нее, изображая своим голосом звук, подобный услышанному.

Традиционная игра — та, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация. В общине аруако это игра в волчок. Эта игра возникла как результат тесной связи между игрой и трудом. Исторически волчок происходит из веретена. В онтогенезе ребенок действует с предметами, которые его окружают. Наблюдая, как мать действует с веретеном, ребенок учится крутить сначала фрукты с воткнутой в них палочкой, а затем деревянный волчок, форма которого соответствует руке ребенка. Эта игра передается из поколения в поколение, но обычно играют в нее только мужчины. Если девочка хочет научиться крутить предметы, она не играет в волчок, а крутит веретено и учится прясть.

Особенности игры индейских детей общины аруако, подчеркивает К. Оталора, определяются прежде всего тем, что дети с самого раннего возраста вынуждены работать и нести ответственность как взрослые. Поскольку ребенок к восьми годам уже владеет всеми предметами и участвует в общественной жизни, нет необходимости моделировать эту жизнь в символическом плане. Как уже отмечалось, дети не играют в папу, маму и Мамо, потому что в общине это значило бы не уважать их. Чаще всего в игре принимают участие двое детей, так как не принято, чтобы дети, не находящиеся в родстве, играли между собой. Сама форма жизни общины препятствует возникновению такой ситуации, при которой дети могли бы играть группой.

Работа К. Оталора еще раз показывает, что детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник ее развития. Не только сюжет и содержание игры ребенок заимствует из окружающей действительности. Сам характер игры, ее структура определяются обществом. Если в обществе (как у индейцев аруако) существуют запреты на воспроизведение в игре функций взрослых и авторитетных личностей, то сюжетно-ролевая игра не развивается, несмотря на то, что у ребенка формируются некоторые операционально-технические предпосылки игры, такие, например, как воображаемая ситуация, способность к замещению и др.

Игра, истоки которой связаны с социально-экономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, эволюционирует вместе с обществом.

В современном индустриальном обществе игра не является единственным типом деятельности детей. В дошкольном возрасте возникают и развиваются другие типы деятельности. Это изобразительная деятельность, конструирование, элементарный труд, восприятие сказки, общение, учение.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н.А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке). Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Нейман, Н.А. Рыбников). Следующая категория работ по детскому рисунку шла по линии измерения одаренности при рисовании. Исследователи обычно собирали большое число детских рисунков и распределяли их по степени совершенства. Ряд авторов посвятили свои труды анализу связи умственного развития и рисования (Ф. Гуденаф). Была показана высокая корреляция этих способностей: чем лучше рисунок, тем выше умственная одаренность. На основании этого Ф. Гуденаф рекомендует использовать рисование как тест на умственное развитие. Однако, по мнению А.М. Шуберт, этому может быть иное объяснение: чем выше рисунок во всех отношениях, тем он характернее, но не для жизни ума, а для жизни эмоции. А.Ф. Лазурский и другие психологи также подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком.

Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков.

Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория — теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка — отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В. Штерна, Дж. Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий. Маленький художник, пишет Селли, скорее символист, чем реалист; он нисколько не заботится о полноте и точности сходства, но довольствуется едва достаточным на-

меком. «Набрасывая свою схему, он не старается нарисовать или точно воспроизвести что-нибудь, а скорее желает перечислить при помощи нового средства — карандаша, то, что он знает о каком-нибудь предмете. Стремясь изобразить посредством линий знакомые предметы, он нисколько не смущается законами оптических явлений и, не обращая внимания на перспективу, заставляет зрителя видеть заднюю сторону предмета, видеть один предмет сквозь другой», — писал Селли в 1901 г.

Со времени своего возникновения и до настоящего времени интеллектуалистическая теория подвергается критике. В частности, уже давно было отмечено, что хорошие рисунки выполняются умственно отсталыми детьми, и наоборот. «Если бы интеллектуалисты были правы, — говорят критики, — то дети глухонемые, в общем стоящие умственно ниже, чем дети слышащие, не давали бы рисунков более правильной формы, чем эти последние». Почти пятьдесят лет спустя Р. Арнхейм назвал интеллектуалистический подход к детскому рисунку «довольно странной теорией», которая вводит исследователя в заблуждение.

Близка к концепции В. Штерна Лейпцигская школа комплексных переживаний. По мнению психологов этой школы (Г. Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер: ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто непонятен постороннему человеку.

Однако, как отмечал Н.А. Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат рисования, но и сам процесс создания рисунка. С его точки зрения, В. Штерн и Г. Фолькельт подходили к рисунку ребенка антигенетически. Рыбников подчеркивал, что изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека. Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль. На первый план для него выступает сам процесс создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют. Только к концу дошкольного возраста ребенок начинает об-

ращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности.

В работах ряда исследователей детского рисунка была сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности. Итальянский ученый К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этапа — доизобразительный и изобразительный, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий.

Первая стадия доизобразительного этапа (по Г. Кершенштейнеру, К. Риччи и др.) — стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет. Первые каракули — обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. И больше того: ребенок может даже смотреть по сторонам, когда «чиркает» по бумаге. На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движений, когда водит карандашом по бумаге. В этот период ребенок, как правило, не способен нарисовать что-либо «реальное». Как отмечают американские исследователи (В. Ловенфильд и др.), «попытки научить ребенка этого возраста нарисовать яблоко равносильны тому, чтобы обучить младенца на стадии гуления правильно произносить слова или составлять из них предложения».

Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически. Большинство детей рисуют на этой стадии с большим энтузиазмом, поскольку координация между зрительным и моторным развитием составляет большое достижение ребенка. Дети бывают настолько захвачены таким рисованием, что иногда сидят, буквально уткнувшись носом в бумагу.

Интересно отметить, что этот тип контроля, как отмечают исследователи, проявляется и в других сферах деятельности. Мать, которая полгода назад не могла заставить ребенка самого застегнуть кофточку, обнаруживает, что теперь он настаивает на том, чтобы сделать это самостоятельно. Любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития. На всех стадиях развития (речь идет не только о ри-

совании) для ребенка наиболее важно понимание и поощрение со стороны взрослых.

Вторая стадия этого этапа — стадия последующей интерпретации (от 2 до 3 лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, по-прежнему состоящим из каракулей: «Это — папа» или «Я бегу», хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно. Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлении нового качественного изменения в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от «мышления в движениях» к «образному мышлению». По мере того как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы, овладевать моторной координацией, строить образное отражение окружающей действительности.

Первая стадия изобразительного этапа (3—5 лет) — рисунки с примитивной выразительностью. Эти рисунки, по словам исследователей, «мимичны», а не «графичны».

Рассмотрим схематичный пример. Рисуя, ребенок все время что-то говорит и, завершив рисунок, сообщает: «Это девочка, которая прыгает». Если ребенка спросить через два дня: «Что это такое?» — он может сказать: «Это забор» (забыл, что изображал).

На этой стадии у ребенка уже есть намерение изобразить что-то реальное. Он хочет изобразить человека, а получается — «головоног».

Вторая стадия этого этапа (6—7 лет) — схематичные детские рисунки. Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

Третья стадия в развитии детского рисования — рисование по наблюдению. По мнению Н.П. Сакулиной, для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования. Если К. Бюлер считал, что рисунки по наблюде-

нию есть результат незаурядных способностей, то работы Н.П. Сакулиной и Е.А. Флериной показывают, какую роль в этом играет обучение рисованию.

Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. «Если сто лет назад происходящее в возрасте 7—8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений», — писал американский ученый Г. Гарднер. Автор не предлагает новой периодизации детских рисунков, он лишь дает старым периодам новые названия: стадию схемы он называет «золотым веком детского рисунка», а стадию формы и линии — «периодом буквализма».

Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать варианты развития изобразительной деятельности.

Н.П. Сакулина заметила, что к 4—5 годам выделяются два типа рисовальщиков:

1) дети, предпочитающие рисовать отдельные предметы (у них преимущественно развивается способность изображения);

2) дети, склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер).

Г. Гарднер пишет о «коммуникаторах» и «визуализаторах». Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающее.

Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети, склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточенные на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемые рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, т.е., говоря более обобщенно, к структурной стороне своих произведений.

Зная эти особенности развития изобразительной деятельности, взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. Внимание одних он может направлять на содержание рисунка, другим — показывать, как изображение связано с игрой, сказкой, драматургией. При этом взрослый, занимающийся с ребенком, сам может и не быть хорошим рисовальщиком. Если он не умеет рисовать, он может играть с ребенком «на равных». Взрослый просто в силу своего опыта владеет языком изображения лучше, чем ребенок. Он может подсказать ребенку конкретные приемы схематизации.

Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?

По мнению А.В. Запорожца, изобразительная деятельность подобно игре позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка *создается внутренний, идеальный план*, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности еще не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, и рисунок — одна из таких опор.

Американские авторы В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Может случиться, отмечают они, что наиболее «примитивная», с точки зрения взрослого, «уродливая» работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на взгляд взрослого, просто хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт — рисунок.

Отсюда следует необходимость внимательного отношения взрослых к изобразительной деятельности детей: необходимо «помогать детским рисункам», и делать это надо очень грамотно. Точны и справедливы слова, сказанные современными исследователями детского рисунка: «Обучение с прицелом на творчество есть обучение с прицелом на будущее».

Л.С. Выготский любил повторять слова Б. Спинозы: «Никакое большое дело не делается без большого чувства». И в этой связи ценность художественного воспитания не в том, что оно создает знания или формирует навыки, а в том, что оно создает, как подчеркивал Выготский, «фон жизни, фон жизнедеятельности, оно расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад».

В статье «Предыстория развития письменной речи» Выготский рассматривал детский рисунок как *переход от символа к знаку*. Символ имеет сходство с тем, что он обозначает, знак такого сходства не имеет. Детские рисунки — символы предметов, так как они имеют сходство с изображаемым, слово такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок помогает слову стать знаком. Как заметила Ш. Бюлер, словесное обозначение в процессе создания детского рисунка перемещается от конца к началу, и в конце концов «оно становится названием, предшеству-ющим самому рисованию».

По мнению Выготского, с психологической точки зрения мы должны рассматривать рисунок как своеобразную детскую речь. «Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо». Выготский рассматривал детский рисунок как *подготовительную стадию в развитии письменной речи.* Верно говорят, что рисунок — книга для неграмотных. Недаром многие выдающиеся писатели были хорошими художниками.

Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале (домик из кубиков и домик на рисунке). Продукты изобразительной деятельности — не просто символы, обозначающие предмет, — они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные свойства, признаки предметов, которые обозначаются словом, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь.

Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности:

ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства (рис. 18).

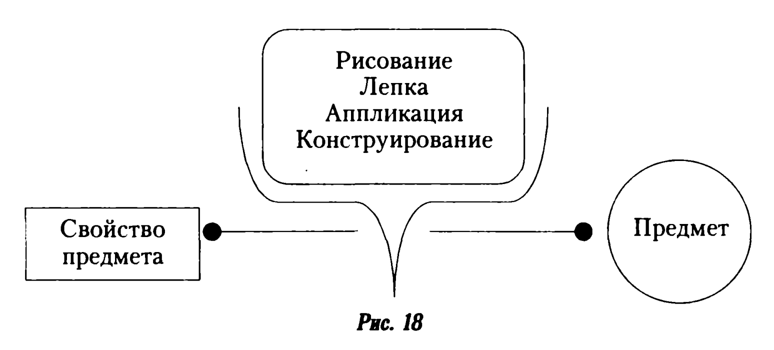


Рис. 18

Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название «ложится» на подготовленное продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя зеленую корову или коричневую траву. Это показывает, что цвет как категория для ребенка уже начинает существовать. Первоначально, до этого момента он (цвет) был для ребенка опредмечен, конкретен, не существовал отдельно от предмета. Благодаря рисованию он отрывается от предмета, становится объектом ориентировки ребенка.

Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе объективно-общественных эталонов и мер. Как показали исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов.

Еще одна функция детского рисунка — *функция экспрессивная*. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно сразу увидеть, что является для ребенка главным, а что — второстепенным, в рисунке всегда присутствуют эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Наконец, последнее. Излюбленный сюжет детских рисунков — *человек, центр всей детской жизни*. Несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта дея-

тельность недостаточно выводит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди. Поэтому, несмотря на глубокое преобразующее значение изобразительной деятельности в развитии ребенка, ведущей в дошкольном возрасте остается сюжетно-ролевая игра.

Как подчеркивал З. Фрейд, все дети хотят быть большими, эта тенденция чрезвычайно выражена в детской жизни, отсюда развитие игровых форм деятельности. В игре ребенок моделирует такие сферы человеческой жизни, которые не поддаются никакому другому моделированию. Игра — такая форма деятельности, в которой дети моделируют смыслы человеческого существования и те формы отношений, которые существуют в обществе. В этом и заключается центр и все значение игры. В игре дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, а реальные действия — сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии. Именно поэтому игра — это ведущая деятельность, она дает ребенку возможность вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, в которые в реальной жизни ребенок вступить не может.

Для того чтобы осуществить содержательно-предметный анализ деятельности, необходимо ответить на следующие вопросы: что является предметом ориентации ребенка? чему ребенок научается? В отличие от других видов деятельности в дошкольном возрасте у игры нет своего продукта, это ориентировочная деятельность в собственном и полном смысле слова. В игре происходит ориентация ребенка в смыслах взрослой серьезной человеческой деятельности. В игре перед ребенком выступает система отношений людей друг к другу. По Д.Б. Эльконину, игра сама в себе содержит свою гибель: из нее рождается потребность в настоящей, серьезной, общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, что становится важной предпосылкой для перехода к учению. Когда возникает такая реальная возможность, игра гибнет. В отличие от игры изобразительная деятельность и ее виды (рисование, лепка, конструирование, аппликация) в дошкольном возрасте носят продуктивный характер. Продуктивные виды детской деятельности направлены на получение результата, который после окончания «работы» может быть проанализирован.

Конструирование интенсивно развивается в дошкольном возрасте благодаря наличию в детской жизни разнообразных дидактических пособий и игрушек. Современные дети создают различные модели и конструкции из строительного материала, деталей конструкторов (дупло, лего), изготавливают поделки из бумаги, различного природного и даже бросового материала (ветки, шишки, желуди, солома, катушки, коробки и т.п.); в последнее время появилось компьютерное конструирование.

Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и другие исследователи проанализировали различные виды конструирования в детском возрасте и показали, что конструирование возникает в раннем детстве, но там оно еще не является самостоятельным видом деятельности и слито с сюжетно-отобразительной игрой. Именно поэтому оно называется *сюжетным конструированием*. Такое конструирование выступает как средство, помогающее ребенку разыгрывать простые сюжеты, например, кукла гуляет, она устала, для нее нужно сделать скамеечку.

В дошкольном возрасте конструирование начинает постепенно отделяться от игры, и появляется *конструирование по образцу*, которое осуществляется на основе подражания взрослому, показывающему ребенку способ построения данного образца.

А.Р. Лурия и его сотрудники выявили особенности *конструирования по модели*. В модели составляющие ее элементы скрыты от восприятия ребенка (фигура заклеена плотным картоном). Ребенку необходимо воспроизвести модель из имеющегося у него строительного материала. Перед ребенком поставлена задача, а способ ее решения он должен найти сам.

Н.Н. Поддьяков предложил *конструирование по условиям*. Взрослый в данном случае не дает образца, а лишь определяет условия, которым должна соответствовать постройка. Например, ребенка просят построить гараж для легковых или грузовых машин. Способ решения подобных задач ребенку также не сообщается.

Л.А. Парамонова исследовала у детей дошкольного возраста *конструирование по замыслу*, осуществляющееся с учетом особенностей того материала, с которым ребенок действует. Больше всего подходит для этой деятельности природный материал. В подобной ситуации созданные ребенком образы приближаются к художественным видам продуктивной деятельности.

Краткий обзор различных видов конструирования в дошкольном возрасте позволяет сделать вывод, что в этой деятельности закладываются универсальные, общие принципы конструирования любых объектов, которые человеку предстоит создавать в своей жизни.

Сказка. Помимо игры и изобразительной деятельности в дошкольном возрасте деятельностью становится также *восприятие сказки*. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр. Однако, говоря о роли сказки в развитии современного ребенка, следует различать: волшебные сказки, автором которых является народ; авторские сказки, написанные известными писателями; страшные истории, или «страшилки», которые создаются самими детьми. Ребенку-дошкольнику нужна оригинальная, фольклорная сказка.

Л.С. Выготский проанализировал две точки зрения, которые в детской и педагогической психологии относятся к пониманию роли волшебной сказки в жизни ребенка. Согласно первой точке зрения ребенок еще не дорос до научного мышления, но у него есть потребность понять мир. Сказка удовлетворяет эту потребность. По словам Выготского, «сказка для ребенка — его философия, его наука, его искусство». Согласно второй точке зрения ребенок, развиваясь, в сокращенном виде повторяет историю человеческого рода. Отсюда, пишет Выготский, ребенок переживает пору анимизма, всеобщего одушевления, антропоморфизма, артификализма. Поэтому считается необходимым на определенной стадии развития ребенка изжить эти первобытные представления, а для этого необходимо внести в детский мир представления о волшебниках, ведьмах, добрых и злых духах. Отсюда, сказка — это уступка возрасту. Сказка для ребенка-дошкольника — это «эстетическая соска».

По мнению Выготского, оба подхода глубоко ошибочны.

Что касается первого подхода, пишет Выготский, то нельзя обманывать ребенка, нельзя формировать у него ложное мировоззрение. Он писал: «В психике, как и в мире, ничто не проходит бесследно, ничто не исчезает, все создает свои навыки, которые остаются затем на всю жизнь» и далее: «Если мы вводим в психику ложное представление, не соответствующее правде и действительности, то тем самым воспитываем и ложное поведение» (Выготский Л.С., 1991).

Что касается второго подхода, то, по словам Выготского, фантастический мир бесконечно подавляет ребенка. Окружая ребенка фантастикой, мы заставляем его жить как бы в вечном психозе. Выготский писал: «Трагическое впечатление производят психологические анализы детских страхов: они всегда свидетельствуют и рассказывают о тех невыразимых ростках ужаса, которые насаждают в детской душе своими рассказами взрослые».

«Значит ли это, что сказка должна быть осуждена на полное изгнание из детской жизни?» — спрашивает Выготский. Отвечая на этот вопрос, он формулирует *закон эмоциональной реальности фантазии*: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на ребенка, эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна. «Мы нисколько не уводим ребенка от действительности, — писал Выготский, — когда рассказываем фантастическую сказку, если только возникающие при этом чувства обращены в жизнь». «Умной сказке принадлежит оздоровляющее и целебное значение в эмоциональной жизни ребенка», — подчеркивал он.

Ш. Бюлер специально изучала роль волшебной сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Но в каком же смысле восприятие сказки может быть деятельностью? Восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. **А.В. Запорожцем**, **Д.М. Дубовис-Арановской** и др. было выделено специфическое действие для этой деятельности. Это — *содействие,* когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия. В одной из публикаций Запорожец вспоминал: «Как-то мы организовали группу по драматическим играм при детском театре — часть детей были участниками игры, другая — зрителями; к концу представления граница между сценой и зрительным залом стерлась. Большинство зрите-

лей перекочевало на сцену и приняло деятельное участие в представлении». Ребенок, подчеркивал Запорожец, пытается вмешиваться в события, принять сторону того или иного действующего персонажа, стремится к реализации целей положительного героя не только мысленно, но и действенно (Запорожец А.В., 1948).

Б.М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет «живую душу художественного восприятия». Он писал: «Доходчивость произведений детской литературы определяется прежде всего возможностью реализовать эту внутреннюю активность, поставив себя на место героя произведения и мысленно действуя вместе с ним» (Теплов Б.М., 1947).

К.И. Чуковский, создатель замечательных детских сказок, писал: «Вся наша задача заключается в том, чтобы пробудить, воспитать, укрепить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сострадать и сорадоваться, без которой человек — не человек» (Чуковский К., 1969).

Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действенному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок, и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее, как, например, в некоторых сказках Г.-Х. Андерсена, где есть лирические отступления.

В исследовании Д.М. Дубовис-Арановской было показано, что дети 5—6 лет в сказке Г.-Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» понимают лишь внешнюю сторону повествования, т.е. приключения солдатика (упал с окна, поплыл в бумажной лодочке и т.д.), в то время как внутренние отношения героев часто ребенком не воспринимаются и не воспроизводятся при пересказе. Однако при некотором изменении экспозиции и завязки сказки, при внесении новых акцентов во время чтения литературного произведения меняется и его понимание ребенком (Арановская-Дубовис Д.М., 1955).

Т.А. Репина подробно прослеживала путь интериоризации содействия: у маленьких детей понимание имеется тогда, когда они могут опираться на изображение, а не только на

словесное описание. Поэтому первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым. Теперь основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности, в которой они реально происходят. В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий.

Какое влияние сказка оказывает на развитие ребенка? Выдающийся психоаналитик, американский психолог и психиатр **Бруно Бетельхейм** написал замечательную книгу «Польза и значение волшебной сказки», где обобщил свой опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Его книга объясняет, почему сказки оказывают такое большое и положительное влияние на развитие ребенка. Бетельхейм работал с детьми, имеющими глубокие нарушения в поведении и общении. Он считал, что причина этих нарушений — потеря смысла жизни. Чтобы обрести этот смысл, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Чувство удовлетворенности тем, что ребенок делает, очень важно для него. Чтобы обрести это чувство, нужна помощь взрослого. Нет ничего более важного для ребенка, чем тот импульс, который дают ему родители, знакомя его с культурным наследием всего человечества. Пока ребенок еще маленький, это культурное наследие, по мнению Бетельхейма, может быть представлено в литературе.

Бетельхейм стремился найти ответ на вопрос, каким должно быть литературное произведение, способное помочь ребенку найти смысл в его жизни. Он пришел к выводу, что такое произведение должно завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции. Словом, это произведение должно задевать все стороны личности ребенка. В добавление к перечисленному такое произведение должно способствовать повышению уверенности ребенка в себе и своем будущем. По мнению Бетельхейма, всем этим требованиям удовлетворяет только народная сказка. Почему же именно она?

Сказка — произведение искусства. Как подчеркивал Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека, и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

Помимо этого, в сказке находит свое отражение культурное наследие человечества, и через сказку оно сообщается ребенку. Особенно важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения. Они вносятся рассказчиком исходя из реакций слушающего. Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными. Над народной сказкой, по словам Бетельхейма, «трудятся» миллионы людей, отбрасывая неважные детали, прибавляя важные. Это делает сказку действительно сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Именно поэтому в сказках отражены осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека на протяжении всей его жизни, а также показан процесс разрешения этих проблем.

Язык сказки доступен ребенку. Сказка проста и в то же время загадочна. «В некотором царстве, в некотором государстве...» или «В те далекие времена, когда животные умели разговаривать...», — и ребенок уже покидает реальный мир и уносится в мир своих фантазий, стимулируемых сказкой. Сказка способствует развитию воображения, а это необходимо для решения ребенком его собственных проблем.

Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию.

Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. В ней все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Это очень важно для определения симпатий ребенка, для разграничения добра и зла, упорядочения его собственных сложных и амбивалентных чувств. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. По мнению Бетельхейма, это происхо-

дит не потому, что ребенок хороший по своей природе, а потому, что положение этого героя среди других более привлекательно. Таким образом, считает Бетельхейм, сказка прививает добро, а не только поддерживает его в ребенке.

Сказка очень близка ребенку эмоционально по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых.

Если сравнить сказку с другими литературными произведениями, то станут еще более ярко видны ее несомненные преимущества. Так, сравнивая сказку с мифом, Бетельхейм указывает, что миф, несмотря на то, что он также сгусток человеческого опыта и говорит с нами на языке образов, пессимистичен, неутешителен, не способствует восстановлению чувства справедливости. Например, миф об Эдипе завершается гибелью двух главных героев, а миф о Ниобее кончается смертью семерых ни в чем не повинных ее детей. Это также не способствует удовлетворению чувства справедливости, так необходимого ребенку.

Если сравнить сказку с басней, то последняя тоже менее подходит ребенку. Она несет мораль скорее для взрослого. Так, сравнивая басню «Стрекоза и Муравей» и сказку «Три поросенка», Бетельхейм подчеркивает несомненное преимущество сказки перед басней. В басне Стрекоза страдает потому, что она наслаждалась жизнью, когда это можно было делать. Отсюда следует, что ребенок должен усвоить, что этого делать нельзя, а почему, ему понять еще трудно. В сказке же ясна причина, по которой не следует руководствоваться принципом удовольствия — это Волк. Кроме того, Муравей из басни, с которым ребенок должен отождествлять себя, — существо недоброе, не умеющее сострадать. «Неужели такая мораль должна усваиваться ребенком?» — спрашивает Бетельхейм.

Если сравнить сказку с фантазией, то в пользу сказки можно сказать, что она имеет последовательную структуру с определенным сюжетом, который развивается в направлении благополучного конца. По сравнению с фантазией сказка имеет еще одно преимущество — в ней все желания, даже самые неблаговидные (так называемые «эдиповы» желания), могут быть выявлены, и о них можно говорить, обсуждать их с родителями. Фантазии же ребенок открыто высказывать боится.

Бетельхейм сравнивает сказку с рассказом из реальной жизни и приходит к парадоксальному выводу: реалистичес-

кий рассказ, особенно если в нем есть причинно-следственные объяснения, психологически неправдоподобен для ребенка, потому что он их не понимает. Бетельхейм писал: «Рассказы, действия которых происходят в современном мире, дезориентируют ребенка относительно реальности и вымышленности. Эти рассказы не могут быть созвучны внутреннему миру ребенка, они углубляют пропасть между внутренним и внешним его опытом. Они также эмоционально отделяют ребенка от родителей». По мнению Бетельхейма, реалистические рассказы информируют ребенка, но не обогащают его так, как это делают сказки.

Какие же внутренние проблемы ребенка разрешает сказка? Самые разные:

• помогает преодолеть страх перед внешним миром (отец и мать заводят детей в лес и оставляют там);

• дает уверенность в приобретении самостоятельности (в сказке дети побеждают злую ведьму);

• вселяет надежду, что отчаиваться не надо, спасение придет, герою всегда кто-то помогает (гномы, говорящие птички, деревья, фантастические создания);

• учит верить в себя — к концу сказки герой справляется со всеми испытаниями и становится человеком, самостоятельно определяющим свою жизнь, а не тем, кем управляют другие;

• утешает, помогает восстановить душевное равновесие; утешение от сказки ребенок получает, если видит, что торжествует справедливость (герой всегда оказывается вознагражденным, а злодей получает по заслугам; ведьма находит конец в той же печи, в которой собиралась зажарить Иванушку).

Всякая сказка — это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которые ребенок в реальной жизни может не замечать. Действительно, того, чем мы поглощены, мы не замечаем. Надо выйти из ситуации, чтобы посмотреть на нее со стороны. На этой основе начинает формироваться внутренняя жизнь ребенка. Интеллектуальная внутренняя жизнь возможна только тогда, когда ее содержание прошло через сопереживание другому лицу или персонажу.

Испанский писатель и философ Ф. Саватор завершает статью «Мир сказки» такими словами: «В будущем сила характера ребенка и выбор, который ему предстоит сделать и от которого зависит его дальнейшая судьба — пассивное

подчинение обстоятельствам или активная борьба, в значительной степени будут зависеть от того, насколько вымысел и фантазия смогли научить его доброте и смелости».

По словам М. Монтеня, ребенок — это не сосуд, который предстоит наполнить, а факел, который нужно зажечь. Эту задачу выполняет литература. В современной культуре наряду с народной сказкой широкое распространение получает авторская сказка. Детские книги, театральные спектакли, фильмы, инсценировки окружают ребенка куда теснее, чем сказка фольклорная. Однако авторская сказка в полной мере раскрывает свой потенциал только перед ребенком школьного возраста, в 10—12 лет.

Еще один жанр — специфические страшные сказки современных детей («страшилки») — появился в последней четверти XX в. Это истории, которые придумывают сами дети (в основном младшие школьники и подростки) ради своеобразной «игры в страх». Психологи считают, что коллективное переживание страха в заведомо защищенной ситуации доставляет ребенку своеобразное наслаждение, приводит к эмоциональному катарсису. М.В. Осорина пишет: «Ребенку важно увидеть, что и другие боятся так же, как и он... То, что пугает и с чем трудно совладать в одиночку, может стать знакомым, неопасным и даже смешным, если устрашающий предмет обсуждается и развенчивается в группе. ...Важно, что в компании дети разного возраста и старшие ребята уже смеются над тем, чего боятся младшие». Этот феномен получил название «смехового отторжения страхов».

Приведем примеры-«страшилки» из фольклора студентов-психологов МГППУ:

«В школу однажды психолог пришел. // Тест ПДО на уроке провел. // Выйти из класса бедняга не смог: // Крепко застрял в голове молоток».

«Студент на экзамен однажды пришел, // В аудиторию смело с зачеткой зашел. // Долго смеялся весь деканат, // Когда проводили студента в “стройбат”!»

Формы элементарного труда. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что не все потребности ребенка могут быть удовлетворены в сюжетно-ролевой игре. Уже у ребенка раннего возраста есть желание самостоятельно выполнять действия с предметами, относящимися к миру взрослых людей (мыть посуду, накрывать на стол, пылесосить и т.п.). Это желание может быть востребовано и развито в разнообразных видах бытово-

го труда. Формирование навыков бытового труда необходимо, прежде всего, для развития *самостоятельности.*

Опираясь на исследования Л.А. Порембской, проведенные в 50-х гг. XX в., Д.Б. Эльконин наметил *этапы развития самостоятельности* ребенка в дошкольном возрасте.

1. В младшем дошкольном возрасте у ребенка еще нет направленности на результат деятельности и его содержание. Большое значение для ребенка имеет сам процесс деятельности.

2. В среднем дошкольном возрасте дети начинают с гордостью говорить о порученном им деле («Я дежурный»). На основе оценки воспитателей появляется собственная оценка своей деятельности (феномен «отраженной оценки»). Благодаря этому появляется установка на результат действия, начинают формироваться целеустремленность и настойчивость («Я сам могу»).

3. В старшем дошкольном возрасте у ребенка изменяется отношение к своим обязанностям, появляется ответственность за свою работу. Появляется новый мотив — «сделать для других», ребенок проявляет инициативу, меняется отношение к себе, появляется объективная самооценка.

Еще одно реальное достижение в развитии ребенка этого возраста — *возникновение новых форм взаимоотношений с другими детьми.* Выполняя элементарные трудовые навыки, дети начинают работать совместно, распределяют между собой обязанности, договариваются друг с другом, осуществляют свои действия так, чтобы другой мог их успешно продолжать.

Д.Б. Эльконин показал качественные изменения в становлении этих отношений у детей дошкольного возраста.

1. Младшие дошкольники еще не понимают полезности своего труда для других. Их привлекает не результат, а процесс труда. Взаимодействие между детьми наблюдается очень редко, каждый ребенок работает сам по себе, превращая трудовые операции в своеобразную игру. В оценке своей работы дети проявляют эмоциональность и субъективность. Свою работу они оценивают только положительно, часто преувеличивают свои заслуги. Работу других детей оценивают не по качеству выполнения, а потому, какой репутацией пользуется тот или иной ребенок в группе. Главный критерий самооценки — оценка, даваемая их труду взрослыми.

2. В среднем дошкольном возрасте дети вступают во взаимоотношения с другими детьми и проявляют зачатки взаимной помощи, взаимопроверки и сознания ответственности за порученное дело. Однако все эти качества проявляются в условиях постоянного контроля деятельности со стороны взрослых. В оценке собственной деятельности дети часто хвалят себя незаслуженно и неохотно принимают замечания о недостатках своей работы.

3. Старшие дошкольники оказывают помощь друг другу, контролируют, поправляют друг друга, проявляют инициативу и самостоятельность, правильно относятся к оценке своего труда, редко хвалят себя, часто проявляют скромность при оценке своей работы (Эльконин Д.Б., 1960).

Элементарные формы бытового труда интересны и важны потому, что между ровесниками устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

Общение. Как было показано в исследованиях М.И. Лисиной, в дошкольном возрасте возникает новая форма общения ребенка со взрослым — *внеситуативно-личностное общение*, в процессе которого ребенок ориентируется на мир людей. Ребенок познает человека как представителя общества, осваивает взаимоотношения в социальном мире. Развитие этой формы общения связано с развитием игры.

В дошкольном возрасте помимо общения со взрослыми дифференцируется и достигает развернутой формы *общение со сверстниками*, что в психологии обозначается как «сверстничество», «товарищество», «ровесничество», а в теории Ж. Пиаже называется «кооперацией», основу которой составляют отношения взаимного уважения, возможные только между равными.

В исследованиях, выполненных под руководством Лисиной, показан генезис общения со сверстниками в раннем и дошкольном возрасте. Оказалось, что:

- дети от одного года до полутора лет проявляют по отношению к сверстнику только неспецифические действия, одинаковые как для сверстника, так и для игрушек (бьет рукой, тянет за волосы и др.). Дети относятся к сверстникам как к физическим предметам;
- дети от полутора до двух лет начинают обращать внимание на сверстников и совершать по отношению к ним субъект-

ные действия, обращаются к ним с выразительными жестами, эмоциями, вокализациями. Отмечаются многочисленные случаи подражания детей друг другу. Появляется чувствительность ребенка к тому, как к нему относится сверстник;

- на протяжении третьего и четвертого года сверстник остается для ребенка прежде всего участником совместной предметной деятельности, при этом его индивидуальные черты остаются невидимыми для партнера;
- в четыре-пять лет сверстник рассматривается как равное существо, с которым можно себя сравнивать;
- к пяти — семи годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка. Старший дошкольник проявляет острый интерес к товарищам, который проявляется в форме активного подражания, стремления к соперничеству.

По мнению М.И. Лисиной, общение ребенка со сверстниками приводит к возникновению образа другого человека и параллельно — образа самого себя.

Учение. Это последний вид деятельности в дошкольном возрасте. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Л.С. Выготский различал спонтанный тип обучения — обучение, которое строится по программе самого ребенка; реактивный тип обучения — обучение, осуществляющееся по программе взрослого человека; спонтанно-реактивный тип обучения, который носит переходный характер и наиболее соответствует ребенку дошкольного возраста.

Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек; взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения — по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, чего хочет взрослый человек.

Основные психологические новообразования дошкольного возраста. Каковы основные тенденции в развитии психических процессов в дошкольном возрасте? Как уже неод-

нократно подчеркивалось, все психические процессы — это особые формы предметных действий. В отечественной психологии произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия благодаря формированию способов и средств ориентации. Сама ориентация осуществляется в этом возрасте на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления).

Как же ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной? Как осуществляется регуляция действия?

А.Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается «умственный» путь, по которому ребенку надо идти. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, «оторвалась» ли ориентировочная часть от исполнительной части действия или нет.

А.В. Запорожец, изучая развитие движений у детей, показал, что в самом простом движении у ребенка есть фаза подготовки и фаза реализации. Возникновение фазы подготовки в предметном действии повышает его эффективность. От того, как организована ориентация ребенка, зависит тот или иной результат (это можно видеть на примере восприятия сказки: от изменения композиции сказки можно добиваться различного понимания ее ребенком).

Запорожец показал, что в образовании навыка между ориентировочными и двигательными, исполнительными реакциями имеют место сложные и изменяющиеся отношения:

- на ранней стадии развития ребенка предварительная ориентировка в ситуации очень незначительно влияет на результаты его действий. Дети находят решение путем проб и ошибок. На этой стадии ориентировочные реакции идут вслед за практической, исполнительной деятельностью;
- на второй генетической ступени решающее значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Ощупывающая рука позволяет ознакомиться с

ситуацией и «учит глаз». Глаз аккумулирует ее опыт и получает возможность в дальнейшем выполнять ориентировочную функцию самостоятельно;

- на следующей ступени ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения. И наконец становится возможной ориентировка не только в пределах воспринимаемой, но и представляемой ситуации.

В исследовании Н.Н. Поддьякова прослежено возникновение ориентировочных действий у детей. Ребенку была предложена задача с помощью пульта переместить человечка в лабиринте из одного места поля в другое. Ребенок начинал практически решать эту задачу, у него были правильные и неправильные исполнительные действия. По мере повторения задачи действия теряли свой первоначальный характер и превращались в так называемые пробовательные. В этом исследовании было показано, что исполнительные действия превращаются в действия, опробывающие те или иные предметы и ситуацию в целом. Только в тех случаях, когда пробовательное действие приводит к результату, ребенок осуществляет исполнительное действие. Действие на глазах экспериментатора распадалось на ориентировочную и исполнительную части. Так было выяснено, что ориентировочные, пробовательные действия вырастают из исполнительных актов.

Говоря о развитии психических процессов в дошкольном возрасте, мы имеем в виду развитие способов и средств ориентации. К способам ориентации в дошкольном возрасте можно отнести экспериментирование с новым материалом и моделирование.

Экспериментирование в дошкольном возрасте тесно связано с практическими преобразованиями предметов и явлений. В процессе экспериментирования, как показали исследования Поддьякова, ребенок выделяет в объекте новые свойства и зависимости. Экспериментирование может осуществляться детьми и мысленно, в результате этого ребенок получает новые, неожиданные знания. Развитию экспериментирования способствуют задачи «открытого типа», имеющие множество верных решений.

Моделирование осуществляется в дошкольном возрасте в разных видах деятельности: игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию, построению схем ребенок становится способным к опосредствованному реше-

нию познавательных задач. С помощью различных моделей и схем ребенок материализует математические, логические, пространственные, временные отношения. Для моделирования этих отношений ребенок может использовать условно-символические изображения и даже несложные графические схемы. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А.В. Запорожца, первый, «цокольный» этаж общего здания человеческого мышления.

В дошкольном возрасте, по данным исследований Л.А. Венгера, происходит *усвоение сенсорных эталонов* (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и Л. Журовой, в этом возрасте происходит усвоение эталонов фонем родного языка: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе». Эталоны — это достижение человеческой культуры, «сетка», через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредствованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике.

Усвоение общественно выработанных эталонов или мер меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности, что и было показано в исследованиях Л.Ф. Обуховой, Х.М. Тепленькой, Г.В. Бурменской, выполненных под руководством П.Я. Гальперина.

Условием возникновения и *развития мышления* ребенка, по А.В. Запорожцу, является изменение видов и содержания детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Мышление ребенка формируется в педагогическом процессе, и очень важно еще раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребенка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в

активном овладении ребенком способами и средствами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. По мнению Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Запорожец писал, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастных стадий его развития. Это скорее стадии овладевания некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности. Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом однозначно.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению, как показано в экспериментальных исследованиях А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера и др., происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, мыслительной ориентировкой, — словом, той, которую позднее Поддьяков назвал «детским экспериментированием».

В дошкольном возрасте ярко проявляются *две категории знания*:

- знания и умения, которыми ребенок овладевает без специально организованного обучения, в повседневном общении со взрослыми, в играх, наблюдениях, во время просмотра телевизионных передач;
- знания и умения, которые могут быть усвоены во время специального обучения (математические знания, грамота, письмо).

Среди них Поддьяков различает *две зоны знаний:* зону устойчивых, стабильных, проверяемых знаний и зону догадок, гипотез, «полузнания».

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л.С. Выготскому, стоит *память*. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обоб-

щенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

При всей важности познавательного развития ребенка его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

А.В. Запорожец и Я.З. Неверович показали, что на протяжении развития ребенка *меняется место эмоций в общей структуре поведения*, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, столь необходимые для совместной деятельности и общения:

- на ранней стадии развития эмоциональная коррекция поведения еще несовершенна и имеет *запаздывающий* характер. Она включается лишь тогда, когда поведение значительно отклоняется от «требуемого курса», а его отрицательные последствия уже получают негативную социальную оценку;
- в дальнейшем, по мере того как побудительная сила социальных мотивов возрастает, совершается переход от запаздывающей к более совершенной — *опережающей* эмоциональной коррекции действий. Предвосхищение играет важную регулирующую роль в более сложных формах игровой и продуктивной деятельности. Для их выполнения необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, какой они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей.

В ходе онтогенеза изменяется и структура эмоциональных процессов. В их состав постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, познавательные процессы (воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). Эмоции становятся «умными», интеллектуализируются, а познавательные процессы приобретают аффективный характер, обогащаются чувством.

Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания. Запорожец подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного для ребенка взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, «служат образцом для аффективного подражания».

Очень важен *стиль руководства взрослого*. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя пол-

ноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела.

В числе ведущих факторов, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, Запорожец назвал *детский коллектив*. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами — нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

И особенно важно — там, где процессы ориентации в окружающей действительности начинают определяться общественно выработанными способами ее анализа, мы имеем дело с личностью. Именно такое общественное по своему содержанию отношение к окружающей действительности формируется в дошкольном возрасте, значит, именно там и тогда *начинается личность*, подчеркивал Д.Б. Эльконин.

Каковы же основные психологические изменения, которые происходят в развитии ребенка на протяжении дошкольного возраста?

В обобщенном виде можно сказать, что в дошкольном возрасте:

- возникает разделение действий на ориентировочную и исполнительную части;
- ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной;
- сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной частей и носит мануальный или сенсорный характер;
- ориентировочная деятельность чрезвычайно интенсивно развивается благодаря усвоению эталонов и образцов поведения.

В дополнение к ним Д.Б. Эльконин выделял следующие основные психологические новообразования в развитии ребенка к концу дошкольного возраста:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что он видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир. Ж. Пиаже показал,

что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы, — результат деятельности людей. Такое мировоззрение в центре которого находится человек, увязывается со всей структурой дошкольного возраста.

Наше совместное с Н.Б. Шумаковой исследование показало, что дети в конце 1970-х гг., как и испытуемые Ж. Пиаже в 1920-х гг., для объяснения явлений природы используют моральные, анимистические и артификалистские причины: солнце движется, чтобы всем было тепло и светло, оно хочет гулять и двигаться и т.д. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении луны, солнца, звезд. Для объяснения привлекаются знания, почерпнутые из телевизионных программ: о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках, даже о пятнах на солнце, но за этим новым содержанием стоит все тот же артификализм. Приведем примеры.

Марина К. (7 лет). «Откуда солнце на небе?» — «Его, наверное, сделали». «Кто?» — «Я думаю, что его сделали космонавты или летчики». «А луна откуда?» — «Ее тоже сделали, только космонавты». «Почему только космонавты?» — «Потому что они могут долететь до луны. Луна выше солнца». «А звезды откуда?» — «Их тоже сделали космонавты из железа блестящего. Потом они его почистили...»

Гоша С. (6 лет 5 месяцев). «Откуда звезды на небе?» — «Из золотых бумаг. Их туда космонавты бросили...»

Андрей О. (6 лет 9 месяцев). «Откуда приходят сны?» — «Это уже трудный вопрос. В голове появляется какое-то существо, и там тебе показывает сны, как бы мультфильмы, и они всю ночь снятся».

Миша М. (4 года 3 месяца). «Откуда приходит ветер?» — «Это трудно очень рассказать. Я в новом фильме видел, что мальчик из трубы выдувал».

Катя Е. (4 года 4 месяца). «Почему ветер дует?» — «Потому что деревья качаются». «Откуда приходит ветер?» — «Потому что в небе сидит человек, и я смотрела фильм, как сидит человек и дует; и снежинки дует».

Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию. Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы. Д.Б. Эльконин заметил здесь парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей и высоким уровнем познавательных потребностей ребенка. Когда ребенок приходит в школу, он вынуж-

ден от глобальных, мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка.

2. Возникновение первичных этических инстанций: «Что такое хорошо и что такое плохо». Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими: «Красивое не может быть плохим». Особенности формирования этических инстанций в дошкольном возрасте представлены в работах С.Г. Якобсон.

3. Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип «данного слова»). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4. Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение — это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д.Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. Возникновение личного сознания — возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Если спросить ребенка трех лет: «Ты какой?», он ответит: «Я большой». Если спросить ребенка семи лет: «Ты какой?», он ответит: «Я маленький».

У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки). Приведем фрагмент беседы с семилетним мальчиком накануне его поступления в школу.

Взрослый: «Миша! Чему ты будешь учиться в школе? Ты уже все знаешь».

Ребенок: «Нет, я не все знаю. Я не знаю, чего я еще не знаю!»

Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе

общественных отношений. Три года — внешнее «Я сам», шесть лет — личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее.

8.2. Кризис семи лет

На основе возникновения личного сознания возникает кризис семи лет. Основная симптоматика кризиса:

- потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;
- манерничание: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);
- симптом «горькой конфеты»: ребенку плохо, но он старается этого не показать;
- трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение этого феномена — чрезвычайно важный факт: теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка.

Симптомом, рассекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится «симптом потери непосредственности»: между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент — ориентация в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности (рис. 19).

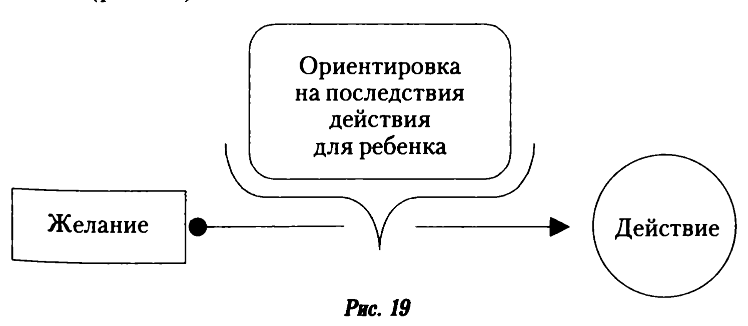


Рис. 19

Симптом потери непосредственности — это внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа *поступка*. Согласно взглядам Д.Б. Эльконина там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, — там и тогда ребенок переходит в новый психологический возраст.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития, которой ребенок достигает к семи годам, смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет.

Д.Б. Эльконин, много лет проработавший учителем начальных классов, вспоминал, как ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать четыре кружочка, а затем раскрасить три — желтым и один — синим. Дети красили разными цветами и говорили: «Так красиво». Это наблюдение показывает, что правила еще не стали правилами поведения ребенка; с такими детьми надо еще работать, приводить к соответствующему школьному виду.

Другое наблюдение: после первых уроков учитель не задает задание на дом. Дети говорят: «А уроки?» Это показывает, что уроки важны для них, так как ставят в определенное отношение к окружающим. Еще одно наблюдение: перемена в школе. Учитель — «гроздь винограда», ученику обязательно нужно дотронуться до учителя. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения.

Однако школа — это особое учреждение, это общественное учреждение, где, по словам Г.-Ф. Гегеля, дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего. Это преобразование души и есть в собственном смысле слова воспитание.

8.3. Проблема готовности к школьному обучению

Диагностика этого перехода — одна из самых актуальных проблем современной возрастной психологии. К этой проблеме непосредственно примыкает проблема готовности ребенка к школьному обучению. Л.С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения. До тех пор пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе.

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте, однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу: никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как можно диагностировать готовность ребенка к школьному обучению?

По мнению Д.Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на *возникновение произвольного поведения*: как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения — важный признак готовности.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен интересный эксперимент. Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными. Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовятся к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час. Дети поменьше некоторое время продолжают перекладывать спички, а потом начинают что-то строить. Самые маленькие привносят в эти занятия свою соб-

ственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: «Давай договоримся, вот эту кучку спичек разложим, и все». И более старший ребенок продолжает эту монотонную, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: «Я уйду, а Буратино останется». Поведение ребенка менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз осуществлять это действие с замещающим звеном, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

Итак, за выполнением правила, считал Д.Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не заключало в себе системы отношений со взрослым, то никто бы никогда этих правил не выполнял. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает «взращивание» социального правила, подчеркивал Эльконин, однако специальной системы формирования внутренних правил в современной системе дошкольного воспитания не предусмотрено.

Следующий симптом готовности — *овладение общественно выработанными способами познания предметов.* Переход к системе школьного обучения — это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов (Л.С. Выготский). Он должен научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какие-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки.

Ж. Пиаже выделил важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Они касаются перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Этот переход осуществляется благодаря формированию операций; а операция — это внутреннее действие, ставшее сокращен-

ным, обратимым и скоординированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования предметами. Пиаже описал разные характеристики действия, однако психологический механизм действия, его структуру не раскрывал.

Проведем вслед за Пиаже простой эксперимент. Перед ребенком на столе ставятся два одинаковых сосуда, до одной и той же высоты наполненные окрашенной жидкостью. Уже четырех — шестилетние дети признают, что количество жидкости в двух сосудах одинаково. После этого из одного большого сосуда жидкость переливают в два маленьких (уровень жидкости в них выше, чем в исходном сосуде) и ребенка спрашивают, будет ли в двух маленьких сосудах вместе жидкости столько же, сколько в большом сосуде. Обычно дети четырех — шести лет не признают равенства (инвариантности). Они отчетливо видят, что уровень воды в большом сосуде ниже, чем в маленьких, и поэтому делают вывод, что в нем должно быть меньше жидкости. Иногда дети отмечают, что имеется два маленьких сосуда, значит, и жидкости в них больше. Даже в 6—7 лет некоторые дети думают, что количество жидкости не сохраняется при переливании, если различия в уровнях очень ярко выражены. Только в 7—8 лет ребенок признает сохранение количества. Пиаже связывал исчезновение этого феномена с формированием операций.

Исследования, выполненные под руководством П.Я. Гальперина, показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. Для того чтобы преодолеть непосредственное отношение к действительности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить их между собой.

В исследовании было осуществлено обучение детей применению к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделить параметр и на этой основе сравнить объекты между собой. Оказалось, что после того, как выделение отдельных параметров было сформировано, феномены Пиаже исчезали. Качественные изменения происходили не только в сфере мышления, но и в речи, воображении, памяти и даже восприятии детей.

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления — это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности. Овладевая средствами для выделения параметров ве-

щей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте он осваивает общественно выработанные способы употребления предметов, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту овладевает общественно выработанными способами познания предметов. Эта сфера средств человеческой познавательной деятельности до сих пор была мало изучена, и особая заслуга П.Я. Гальперина состоит в том, что он показал, какое огромное значение имеет овладение средствами познавательной деятельности, чем углубил концепцию Л.С. Выготского.

Еще один показатель готовности — *преодоление эгоцентрических установок*. Феномен эгоцентризма, или центрации, также был подробно описан в работах Ж. Пиаже. Для того чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к децентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центрации, Д.Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, т.е. в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций.

Эта гипотеза была проверена в исследовании В.А. Недоспасовой. В ее эксперименте был использован модифицированный тест К. Берта и Ж. Пиаже о трех братьях («Было три брата: Миша, Петя и Слава. Сколько братьев у Миши, у Пети, у Славы?»). Ребенку (Славе) предлагали условно стать Мишей, затем Петей и ответить на вопрос с позиции каждого из детей. Через подобную «условно-динамическую» позицию ребенок приходил к пониманию объективных отношений. Как и в игре, ребенок условно принимает на себя роль другого, но в то же время постоянно ориентируется на поведение партнера (например, «доктор» учитывает позицию «пациента»). В исследовании Недоспасовой ребенок

условно брал на себя роль каждого из трех братьев и постоянно принимал во внимание, как выглядит ситуация с точки зрения других братьев. В этом эксперименте можно было видеть процесс преодоления центрации. Благодаря децентрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека. Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Децентрация формируется таким образом: сначала образуется много центрации, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки зрения без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем три линии развития:

- первая — линия формирования произвольного поведения;
- вторая — линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности;
- третья — линия перехода от эгоцентризма к децентрации.

К ним следует добавить еще одну. Это мотивационная готовность к школьному обучению. Как было показано Л.И. Божович, ребенок стремится стать школьником. Так, во время «игры в школу» дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, а старшие дошкольники предпочитают роли учеников, поскольку эта роль кажется им особенно значимой. Мотивационная готовность к школьному обучению составляет ядро внутренней позиции школьника, значение которой для вхождения в школьную жизнь подчеркивали Божович и ее последователи (Т.А. Нежнова, Н.И. Гуткина и др.).

Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка к школьному обучению.

Интеллектуальная и личностная готовность ребенка к школьному обучению углубленно исследуется в работах Н.И. Гуткиной, А.Л. Венгера, Е.Е. Кравцовой, Н.Г. Салминой и др.

8.4. Младший школьный возраст

Как пишет **В.В. Давыдов**, младший школьный возраст — это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей,

которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. По мнению В.В. Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.). Основные идеи этих ученых представлены в данном разделе.

Социальная ситуация развития. До сих пор речь шла о предпосылках перехода ребенка к школьному обучению, но что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, подчеркивал Д.Б. Эльконин. У дошкольника имеются две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок — взрослый» дифференцируется (рис. 20):

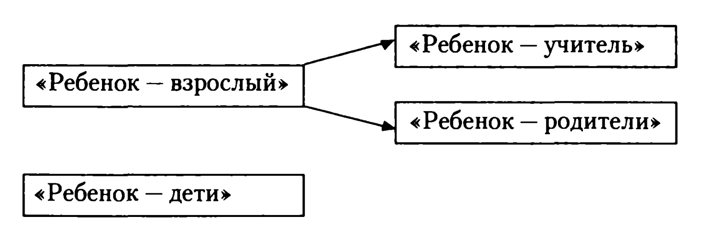


Рис. 20

Система «ребенок — учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям (рис. 21).

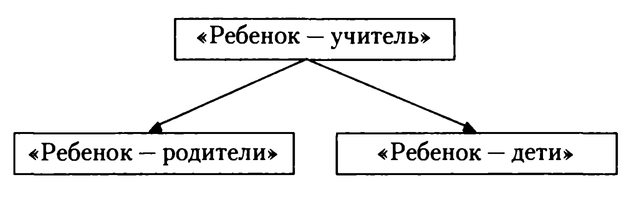


Рис. 21

Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина показали это экспериментально. Хорошее, «пятерочное» поведение и хорошие отметки — это то, что конституирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка: «Как ты учишься?» Система «ребенок — учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Ситуация «ребенок — учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо.

Впервые отношение «ребенок — учитель» становится отношением «ребенок — общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир).

В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Г.-Ф. Гегеля, приход в школу — это приведение человека к общественной норме. В школе закон общий для всех. Д.Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя тускнеет. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если по отношению к правилу он допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает

относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Так появляются «ябеды».

Основное противоречие возраста (задача развития). Противоречие социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте сходно с противоречием, уже имевшим место в раннем возрасте. И там и здесь знания и умения, социальные по содержанию, должны стать индивидуальным достоянием ребенка. Однако в младшем школьном возрасте ребенок осваивает науку и культуру, которые накоплены человечеством на протяжении его истории и закреплены в различных формах общественного сознания. С ними уже нельзя действовать как с материальными предметами. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Знания абстрактны и теоретичны, с ними нужно научиться действовать.

Ведущий тип деятельности. Решение основной задачи развития требует особой деятельности: она называется учебной. Как характеризовать *учебную деятельность*? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточная характеристика. Ребенок-дошкольник тоже усваивает знания, например в дидактической игре. В дошкольном возрасте усвоение — косвенный продукт какой-то другой деятельности. Учебная деятельность — это деятельность, которая возникает только в школьном возрасте, но полностью формируется не всегда и не у всех детей. Педагоги и психологи нередко отмечают неорганизованность детей, отсутствие у них продуктивных способов умственной работы и, как следствие всего этого, — неуспех, отсутствие мотивации и волевых усилий, низкая самооценка. От чего это зависит?

В истории развития образования В.В. Давыдов различает *две теории учения*: ассоциативно-рефлекторную и деятельностную.

Ассоциативно-рефлекторная теория опирается на понятия ассоциации, рефлекса и формулу $S - R$. Согласно этой теории элементарные научные понятия формируются на основе запечатления сенсорных впечатлений, их сравнения между собой, выделения общих свойств и обозначения их с помощью слова. На судьбу ассоциативно-рефлекторной теории большое влияние оказал американский бихевиоризм, который внес в схему учения необходимость подкрепления результатов упражнения, создания проблемной ситуации, конструирования выхода из проблемной ситуации на основе подкрепления правильной реакции («программированное

обучение»). Ассоциативно-рефлекторная теория учения до сих пор сохраняет свое научно-практическое значение. Она приобрела особое влияние, когда возникла массовая школа, в которой от учащихся требовалось усвоение эмпирических знаний, необходимых для практической жизни.

В современном обществе от учащихся все больше требуется формирование другого типа знания и другого типа мышления — теоретического. Эту потребность может удовлетворить только такое образование, которое последовательно ориентируется на теорию учения деятельностного типа.

Деятельностная теория учения опирается на понятия «действие», «задача», «решение задачи». По определению Давыдова, действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача — это цель, представленная в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи — это поиск субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достигнуть требуемой цели.

Сравнение обеих теорий учения, по В.В. Давыдову, представлено в табл. 9, раскрывающей различия ассоциативно-рефлекторной и деятельностной теории учения по ряду параметров: процесс учения, притязания, характер самого учения и др.

Таблица 9

Параметры, по которым различаются теории учения

Ассоциативно-рефлекторная теория учения	Деятельностная теория учения
Процесс учения:	
репродукция готовых знаний	последовательное усвоение знаний и умений на основе овладения генетическими истоками (происхождением) знаний и умений путем целенаправленного решения задач определенного класса, связанных с проблемными ситуациями

Окочание табл. 9

Притязания:	
усвоение утилитарно-эмпирических знаний	теоретические знания и связанные с ними умения
Характер самого учения:	
опирается на принцип наглядности	признается роль активного преобразования условий задачи в процессе усвоения генезиса знаний
Основной психический процесс, на который ориентируется процесс учения:	
память	мышление
Методы обучения:	
пассивный, объяснительно-иллюстративный метод	активный метод решения системы задач, на основе которых формируются учебные действия
Организация процесса усвоения:	
упражнения	решение учебно-познавательных задач
Типы учения по П.Я. Гальперину:	
1) учение на основе стихийных проб и ошибок 2) учение на основе готового алгоритма, данного учителем	3) овладение методом анализа объектов, изучаемой области
Способ построения учебного предмета:	
индуктивный принцип: частные явления изучаются раньше общих	восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному

Наиболее благоприятные условия для формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте создаются, если образование строится на основе деятельностной теории учения.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же, как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться. Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы — прежде всего надо научить ребенка учиться.

Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно оцениваемой деятельности, хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, считал Д.Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах обучения познавательная мотивация может и не сформироваться. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка — в школе возникает система принуждения. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно. Для этого требуются коренные и радикальные изменения содержания обучения в школе. Это было осуществлено в 1960—1970-х гг. в экспериментальных школах под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Что такое учебная деятельность? Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие пред-

меты подвергаются изменению со стороны самого ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности — это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя субъектом, изменяющимся каждый день, каждый час.

Оценка собственных изменений, рефлексия на себя — собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка — определенная форма оценки. Ш.А. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Но обучение без отметок не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

В структуру учебной деятельности входят:

1) *учебная задача* — это то, что ученик должен освоить. По определению В.В. Давыдова, учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Например, ребенка попросят найти соотношение двух величин: Т ? А, при условии, что Т = А – У. При решении подобных задач ребенок сначала овладевает общим способом анализа отношений, а затем применяет его к частным задачам — действиям с числами;

2) *учебное действие* — это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает. Как показал В.В. Давыдов на примере курса математики для первого класса начальной школы, ребенок сначала должен преобразовать условия задачи таким образом, чтобы обнаружить всеобщие отношения в учебном материале, а затем смоделировать выделенные отношения, представить их в предметной, графической или буквенной форме. Дальнейшее преобразование модели позволяет ребенку изучать свойства объекта в «чистом» виде и строить на ее основе систему частных задач, решаемых общим способом;

3) *действие контроля* — это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу. В процессе становления учебной деятельности ребенок переходит от внешнего контроля со стороны взрослого к самоконтролю, который включает в себя *прогнозирующий* контроль (до начала работы), *пошаговый* контроль (по ходу работы), *итоговый* контроль (после завершения работы);

4) *действие оценки* — определение того, достиг ли ученик результата или нет. По ходу обучения оценка переходит на уровень самооценки, которая бывает адекватной и неадекватной, глобальной и дифференцированной, прогнозирующей и итоговой.

В какой форме осуществляется учебная деятельность? Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, ее нужно построить. На начальных этапах она осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель «действует руками ученика». Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и «руки» учителя — это «его мозг». Учебная деятельность — это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя (В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина). Процесс развития учебной деятельности — это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции согласно Л.С. Выготскому происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры», — писал Выготский. Таким образом, совместная деятельность — необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую

основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида.

Но как же строится эта совместная деятельность там, где отношения «ребенок — учитель» и «ребенок — ребенок» дифференцировались? Какое значение имеет сотрудничество и взаимодействие детей в ходе развития учебной деятельности?

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Ею были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие в форме совместной работы в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т.е. у них более успешно формируются рефлексивные действия по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом. Материалом для исследования служило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель занимался с группой совместно работающих детей, его основной задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе дети занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Коллективная форма обучения, построенная на кооперации, снимала противоречия между видимостью совместного обучения и реальной индивидуальной направленностью традиционного обучения.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем, согласуется с мнением Ж. Пиаже, который в общении выделял отношения ребенка со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок — взрослый». В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они ни были) — иерархические и несимметричные. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Лишь благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц — сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребенка, и взрослых — подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцент-ризм, логический и нравственный реализм.

Г.А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от

сотрудничества со взрослым, является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого разделение функций неизбежно: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий.

Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель — центр учебной ситуации, за ним остается контроль и «последнее слово», т.е. учебные действия не интериоризуются учениками полностью.

Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым; разные способы кооперации «обслуживают» формирование разных типов действий. Цукерман рассматривает кооперацию со сверстниками как опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе с взрослым и полностью самостоятельным интрапсихическим концом формирования.

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. Цукерман сравнивала результаты обучения в экспериментальном классе (коллективное обучение) и в контрольном (фронтальное). Задание заключалось в том, чтобы придумывать слова на определенное орфографическое правило. В экспериментальном классе работали парами: двое придумывали слова для двух своих соседей, затем обменивались заданиями. Каждый ученик выполнял и свою, и учительскую часть работы (составлял орфографическое задание, проверял, оценивал работу других учеников, объяснял, выслушивал объяснения и проч.), побывал и в учитель-

ской, и в ученической позиции. Таким путем дети осваивали не только операциональный состав действий, но и их смыслы и цели, а также учебные отношения. Контрольный класс работал проблемным методом: учитель организовывал дискуссию, т.е. создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали и проверяли решение конкретных орфографических задач, поощрял самостоятельность, пытался создать атмосферу интеллектуального равноправия. Однако при проверке экспериментальный класс показал лучшие результаты, чем контрольный. Особенно продвинулись так называемые «средние» ученики. Цукерман объясняет это тем, что указанная группа детей освоила операциональные действия раньше, а в результате коллективного обучения освоила и контроль.

При качественном анализе взаимодействий детей Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности:

1) *независимость от взрослого*. Взрослый организует работу, «запускает», а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и проч.). При этом дети обращаются к учителям очень редко — в крайних ситуациях. Таким образом, меняются отношения «ученик — учитель»: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде всего к сверстнику. Это обеспечивает учет позиции сверстника, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий;

2) *обращенность детей не столько на результат, сколько на способ действий своих и партнера*. В этой работе взаимодействие детей строилось в форме «ситуации педсовета»: дети — учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это было видно по слабым ученикам — они становились все более активными и заинтересованными.

Г.А. Цукерман анализировала взаимодействия детей и особенности этих взаимодействий с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента. Ее исследования продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. На ранних

этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия ребенок начинает выполнять его частично самостоятельно, ибо такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позицию взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей — существенное условие интериоризации действий, перехода всех их компонентов от взрослого к ребенку.

И все же проведенные исследования не дают ответа на вопрос, каково влияние кооперации со сверстниками на развитие мышления ребенка.

В.В. Рубцов на основе экспериментальных исследований заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения — основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Основой для выделения и усво-ения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности. При этом ребенок обращается к организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. В этом и состоит цель обучения. Цель обучения — изменить ученика.

Г.А. Цукерман проанализировала психолого-педагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Она показала, что при научной организации учебной деятельности, специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и об-

щими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. По ее предположению, «специфика учебного взаимодействия состоит в появлении учебной *инициативы* школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок». Ею разработаны принципы построения учебных предметов, благодаря которым дети овладевают не только содержанием, но и, что особенно важно, формой учебной деятельности.

Как связаны между собой учебная деятельность и другие виды деятельности младших школьников?

1. *Учебная деятельность и игра.* В дошкольном возрасте учение не является ведущей деятельностью. Во взаимоотношении игры и учебных занятий в дошкольном возрасте доминирующее значение имеет игра. В дошкольном возрасте возникает своеобразная форма учебной деятельности: учение в дидактической игре. В ней выделяется отдельная учебная задача.

Неправильно думать, что игра в школьном возрасте полностью теряет свое значение: она сохраняется, но происходят значительные изменения в характере самой игровой деятельности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением известного результата (спортивные игры, интеллектуальные игры). Значение игры в психологии детей школьного возраста долго недооценивалось в связи с тем, что она носит скрытый характер. В младшем школьном возрасте происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. Кроме того, в школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя видами деятельности: игра начинает подчиняться учебной деятельности. В своих воспоминаниях В.В. Вересаев писал, что, когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Глаголы представлялись ему военными бастионами, и он повторял их до тех пор, пока «бастионы» не рушились. От этого ему становилось легче жить!

Психологически это понятно. Человеческие действия часто направлены на очень отдаленные результаты и имеют очень отдаленную мотивацию. И в учении, и в труде это очень нелегко для взрослого, а тем более для маленького ребенка. Формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным для ребенка. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном

возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения.

В настоящее время получили широкое распространение компьютерные игры, в которые вовлечены дети разных возрастов. В общественном сознании по отношению к этим играм сохраняется неоднозначное отношение. Тем более интересно обратить внимание на мнение самих детей, увлекающихся этим занятием. В качестве примера используем рассуждения по этому поводу мальчика-подростка:

«Человек, уважающий и понимающий компьютерные игры, никогда не сойдется во взглядах с человеком, никогда не игравшим в них, и тем более предвзято настроенным. В предвзятом отношении к играм также нет ничего удивительного. Ведь как раз на это, в отличие от обратного (любви к ним), есть огромное количество объективных и, казалось бы, неоспоримых причин: насилие (постоянный спутник компьютерных игр), вредность для здоровья, бесполезная трата времени, часто встречающаяся невозможность человека “отключиться” от игры, т.е. человек, уже перестав играть, говорит и думает только об игре. Но как ни странно, многие из этих утверждений можно оспорить.

Дело в том, что компьютерные игры — абсолютно уникальная вещь, не имеющая аналогов среди игр во всем мире. Нигде больше человек не имеет такой свободы, нигде больше он не участвует в таком количестве разнообразных событий и не влияет на них. Да, некоторые люди достигают больших успехов на каких-то поприщах, но спектр обоих (людей и поприщ) строго ограничен. Многим хотелось бы “побывать в шкуре” миллиардера, гонщика, пилота, секретного агента, стратега, президента и т.д. Более того (и это очень важно), в играх, в отличие от жизни, нет никакой ответственности. Там можно творить черт знает что (выместить злобу, разориться, проиграть), а в реальном мире никаких проблем не появится. ... К примеру, у снайпера, сапера и т.п. нет права на ошибку, а у геймера — сколько угодно. Поэтому есть возможность решать множество сложных задач путем логического мышления, оттачивания мастерства, метода проб и ошибок. Наибольшее удовольствие человек получает, проходя игру на наивысшем уровне сложности (другое дело, что он не всем посилен, поэтому во многих играх можно его менять), ведь отсутствие проблем очень быстро надоедает. Таким образом, геймер за время игры выходит из такого ко-

личества безвыходных ситуаций, что ничего подобного в реальной жизни представить нельзя.

Также отметим, что в играх все происходит достаточно быстро. Геймер имеет возможность действовать без каких-либо приготовлений. В реальной жизни, чтобы чего-то добиться, нужно преодолеть множество повседневных бытовых трудностей, пройти огромное количество тренировок. А в компьютерных играх ничего подобного нет – в них имеют место практически одни активные действия, что также делает их такими популярными (например, запустил игру, сел в гоночную машину и поехал). Здесь нужно заметить, что игры ни в коем случае не должны заменять реальную жизнь. Они лишь должны ее иногда разбавлять....» (Женя Обухов, 15 лет, из семейного архива)

2. *Учебная деятельность и труд.* В связи с перестройкой школы этот вопрос приобретает исключительную важность. Участие детей в формах трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных негативных особенностей освоения знаний в школе — формализм. Ребенок будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами, однако это знание не применяется на практике. Когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, он обычно прибегает к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности применения этих знаний на практике.

Л.И. Божович подчеркивала большое значение труда для формирования личности школьника. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний — нужно воспитать ребенка в нравственном отношении. Школа пытается сформировать нравственные качества в ходе учебной деятельности. Учебная деятельность сама по себе не может полностью обеспечить формирование этих качеств, она не имеет для этого благоприятных условий. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Можно ли *диагностировать* сформированность учебной деятельности у младшего школьника?

Л.В. Берцфаи было проведено исследование, в котором модифицирована методика Н.Н. Поддьякова. Ребенку предлагали лабиринт, в котором по определенной траектории нужно было провести фигурку человечка. Лабиринт был соединен с пультом, на котором размещены четыре кнопки, позволяющие двигать фигурку вверх (1), вниз (2), вправо (3), влево (4). В первой серии перед ребенком ставилась практическая задача, и он достигал цели путем практических проб. После того как ребенок три раза безошибочно достигает цели, лабиринт заменяется другим, и ребенок снова начинает ошибаться. Его просят вести фигурку столько раз, сколько надо, чтобы без ошибок провести ее через любой лабиринт. Для достижения такого результата понадобилась 251 проба и 33 минуты. Во второй серии ставилась «учебная» задача. Ребенку предлагали первый лабиринт. Он ошибался. Ему говорили: «Ты не можешь это сделать», забирали лабиринт и оставляли чистую модель. Экспериментатор предлагал ребенку поучиться, и испытуемый устанавливал значение кнопок. Экспериментатор снова ставил лабиринт, испытуемый работал, но ошибался. Экспериментатор опять убирал лабиринт, ребенок вновь работал с моделью. Эффективность выполнения заданий оказалась выше: затраченное время — 20 минут, а количество проб — 101.

Почему эффективность оказалась выше? Перед испытуемым во второй серии стояла иная задача. Если при решении практической задачи ребенок главным образом ориентировался на порядок нажимов, а он все время менялся, то во второй серии ребенок ориентировался на систему функциональных отношений, от которой этот порядок зависит. Изменение ориентации с практического результата на получение результата познавательного максимально эффективно. Это исследование представляет собой модель учебной ситуации. К сожалению, в школе господствует прагматический подход с ориентацией на результат действия. Предметом усвоения при решении учебных задач является ориентация на способ действия, который позволяет ребенку раскрыть систему взаимоотношений между отдельными сторонами действительности.

Учебная деятельность направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, подчеркивал Д.Б. Эльконин. Эти способы — важные орудия самостоятельной умственной деятельности, они делают доступными каждому результаты работы гениев.

Основные психологические новообразования младшего школьного возраста. В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. *Память* приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. В дошкольном возрасте эта задача либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов запоминания (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) ребенок в более старшем возрасте переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. По словам Л.С. Выготского, ребенок-дошкольник думает, припоминая, а школьник вспоминает, думая. К сожалению, в школе мало учат приемам запоминания.

В области *восприятия* происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. Молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого необходимо создавать у ребенка предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы он смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вести взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный материал, нужно научить видеть этот материал. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения не могут произойти.

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию *воли*. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины. К.Д. Ушинский указывал на опасность развлекательной педагогики. Школа создает близкие цели — это оценка знаний; но основной смысл учения — подготовка

к будущей деятельности — требует высокой степени произвольности.

В этом возрасте формируется способность сосредоточивать *внимание* на малоинтересных вещах. *Эмоциональные переживания* приобретают более обобщенный характер.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области *мышления*, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Выполнение интеллектуальных операций маленькими школьниками связано с трудностями. Вот несколько примеров достоверных фактов, описанных разными психологами.

1. Для ребенка представляет большие трудности анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребенка спрашивают, сколько слов в предложении: «Ваня и Петя пошли гулять», ребенок отвечает: «Два (Ваня и Петя)». А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое что-то видно, но самого стекла (слова) не видно. Факты описаны С.Н. Карповой.

2. Представления о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величину и количество. Когда младшему школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребенок указывает на 2 больших (подобные факты описаны П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.).

3. Определение понятий. Ребенка спрашивают, что такое плод. Для маленьких детей это то, что едят и что растет. Для школьника — часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники мыслят по-дошкольному, ребенок исходит из непосредственной практической значимости явления, не принимает во внимание генезис этого явления, а именно это является решающим для определения научных понятий. В школьном возрасте формируется новый тип мышления — теоретический (В.В. Давыдов).

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дается система научных понятий. В школе за относительно короткий промежуток времени он должен овладеть системой научных понятий — основой наук. Система научных понятий создавалась в течение тысячелетий. То, что человечество создавало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. Эта задача потрясающе трудна! Процесс усвоения системы понятий, системы

наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т.д.). В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Хорошо известны слова Л.С. Выготского: «Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий».

Таким образом, младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредствует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Вспомним параллелограмм развития памяти по А.Н. Леонтьеву: чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредствованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Не только развитие памяти, но и развитие всех других психических процессов в этом возрасте стоит в прямой зависимости от развития интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л.С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который еще не знает самого себя.

Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста таковы:

1) произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредствование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий — всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя;

2) осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Анализ психологических достижений ребенка младшего школьного возраста особенно убедительно показывает зависимость психического его развития от содержания и методов обучения. Если обучение строится в соответствии с принципами деятельностной теории учения, которые лежат в основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, то уже к концу младшего школьного возраста у ребенка могут быть сформированы:

• учебная деятельность и ее субъект;

• теоретическое мышление, которое в соответствии с теорией В.В. Давыдова включает:

→ содержательную рефлексию, т.е. поиск и рассмотрение значимых оснований собственных действий;

→ содержательный анализ, т.е. выделение существенного отношения из частных особенностей;

→ содержательную абстракцию, т.е. выделение частного из всеобщей основы;

→ содержательное планирование, т.е. построение системы возможных действий и определение оптимальности действия, соответствующего условиям задачи;

→ содержательное обобщение, т.е. открытие закономерности или взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным.

Все эти достижения, и особенно поворот ребенка на самого себя («кем я был?» и «кем я стал?»), в результате учебной деятельности свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные виды деятельности ребенка дошкольного возраста.
2. Почему именно сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте?
3. Какова роль изобразительной деятельности в развитии ребенка?
4. В чем состоят особенности волшебной сказки по сравнению с другими литературными произведениями для детей?
5. Что означает симптом потери непосредственности?
6. Какова роль сверстника в психическом развитии ребенка?
7. Без каких показателей психического развития готовность ребенка-дошкольника к школьному обучению неэффективна?
8. Что собой представляет развивающее обучение?
9. Как выявить сформированность учебной деятельности?
10. Перечислите компоненты структуры учебной деятельности.
11. Назовите авторов теории развивающего обучения.
12. Каковы основные психологические новообразования в развитии ребенка младшего школьного возраста в традиционной и развивающей системах обучения?

Литература

Генезис сенсорных способностей // Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. психол. 1981. № 6. С. 13–26.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Дубовис Д.М., Хомченко К.Е. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А.В. Запорожца (к 80-летию со дня рождения) // Вопр. психол. 1985. № 5. С. 117–123.

Дусавицкий А.О. Дважды два – икс. М., 1985.

Дьяченко О.М. Развитие воображения у дошкольников. М., 1996.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.

Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34–41.

Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М., 1992.

Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста // Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста // Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.

Селли Дж. Очерки психического развития ребенка. М., 1901.

Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.П. Усовой. М., 1963.

Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР. 1947. № 11. Отделение педагогики. С. 7–29.

Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Чуковский К.И. О сказке // Собр. соч. Т. 1. 1969. 169 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Глава 9

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ В СВЕТЕ РАЗНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

9.1. Историческое происхождение подросткового возраста

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще — как возраст полового созревания. Л.С. Выготский различал три точки созревания: органическое, половое и социальное. У шимпанзе точки органического и полового созревания совпадают, оно наступает примерно в 5 лет, когда у этих человекообразных обезьян заканчивается детство. У человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это отмечалось обрядом инициации, тогда как органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время — социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста.

Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст впервые возник в XIX в., а XX в. уже стал веком тинейджеров. В настоящее время, когда в развитых странах мира контроль родителей за развитием ребенка продолжается вплоть до брака, этот период жизни имеет тенденцию к постепенному увеличению. По современным данным, он охватывает почти десятилетие: от 11 до 20 лет. Но уже в 30-х гг. XX в. П.П. Блонский писал, что российским детям еще предстоит завоевать подростковый период. Он был убежден, что это позднее, «почти на глазах

истории происшедшее приобретение человечества». Выготский также подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Как и Блонский, он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируются в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Выготского подростковый возраст — это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто «едва приметную полоску» между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости.

В 1920—1930-е гг. в России был собран и проанализирован большой фактический материал, характеризующий отрочество в разных социальных слоях и группах (среди рабочих, крестьян, интеллигенции, служащих, кустарей), у подростков разных национальностей и у беспризорных. Много интересного содержится в работах Н.А. Рыбникова, В.Е. Смирнова, И.А. Арямова и др. Обобщая эти работы, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном социально-классовой принадлежностью подростка. Он писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте. Теперь по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев» (Выготский Л.С., 1929).

Во второй половине XX в. французский психолог Б. Заззо также изучала подростков из различных социально-экономических слоев общества, чтобы выявить их личные представления о продолжительности подросткового возраста. Заззо показала, что почти все они относят начало отрочества к 14 годам, связывая его с половым созреванием. Однако представления о сроках его окончания расходятся. Рабочие и низкоквалифицированные служащие считают, что их отрочество закончилось в 19 лет, инженерно-технические работники отодвигают этот срок до 20 лет, предприниматели и лица свободных профессий — до 21 года. Таким образом, субъективная средняя продолжительность отрочества колеблется в зависимости от социального положения и длительности образования в целом от 4 до 7 лет (Гордеева Т.О., 1992).

В России за короткий исторический период произошли глубокие изменения в разных сферах жизни, которые оказали влияние на развивающуюся личность. В результате на глазах одного поколения проявлялись существенные изменения общей направленности личности подростка. Это хорошо показано в работе Н.Н. Толстых, которая изучала отношение подростков к будущему. Сопоставляя свои данные, полученные в результате обследования школьников с третьего по восьмой класс, с результатами исследований Л.И. Божович и Н.И. Крылова, также посвященных изучению отношения к будущему у детей различных возрастов, Толстых обнаружила интересный факт, касающийся границ подросткового возраста. В исследованиях Божович, которые проводились в середине 50-х гг. XX в., переломный момент в представлении о будущем наблюдался у учащихся восьмого и девятого классов, т.е. в 15 лет. Десятилетие спустя исследования Крылова показали, что профессиональная направленность школьников, выбор будущей профессии становится актуальным для юношей и девушек только в 16—17 лет. В начале 1980-х гг. Толстых отмечает время яркого перелома в отношении к будущему на рубеже шестого — восьмого классов, что примерно соответствует возрасту 13 лет. Такое расхождение результатов можно объяснить изменением в социальной ситуации развития поколений. Это еще раз подтверждает историческую и социальную обусловленность развития личности и отсутствие стабильных границ подросткового возраста.

В нашем обществе еще до конца не определена социокультурная норма для характеристики подросткового возраста. Каждому понятно, как нужно относиться к детям или как следует строить свое общение с взрослыми. А как быть с подростками? Взрослый не знает, как обратиться к подростку. Мы часто слышим: «Ты — ребенок», «Ты — взрослый». Но можно ли сказать: «Ты — подросток»? Как верно замечено, это слово произносят исключительно с добавлением эпитета «трудный». Для самих подростков их положение в обществе амбивалентно, и они нередко «выгодно» его используют. Так, например, Света (14 лет), имеющая 9-летнюю сестру, говорит психологу: «Мне очень нравится мое нынешнее положение в семье. Когда родители дают шоколадные конфеты, нам с Олей (сестрой) достается больше, чем им, потому что мы — дети. А когда на Новый год мы пьем шам-

панское, то я пью его, а Оля нет, потому что я уже взрослая, а она еще ребенок».

По отношению к подросткам, их психическому развитию и судьбе помимо социальной ситуации существенное значение имеют особенности исторического времени, в котором проходит их жизнь. В кризисный период развития российского общества известный московский учитель А. Тубельский писал в «Общей газете»: «Старшие поколения — те, кому за 20, за 30 и больше, — росли с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе каждое поколение, так или иначе, определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Зачем, ради чего, как жить дальше? На эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11—16-летних» (1994. 21—27 января. № 3/28).

9.2. Классические исследования подросткового возраста в первой половине XX в.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Многие из рассмотренных ранее концепций детского развития вновь приходят в столкновение и проявляют себя в области психологии подростка. Поскольку черты отрочества и юности, по признанию самих исследователей, не выявлены, скомканы и бедны у детей из пролетарской среды, то чистое, полное и развернутое протекание этого периода развития можно наблюдать только у детей образованных слоев общества. Именно поэтому наиболее яркие психологические концепции подросткового возраста строились на основе изучения буржуазного подростка начала XX в. — «подростка в идеале». Их анализ позволит очертить круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к этому возрасту, описать его симптоматику, увидеть стабильное и исторически изменчивое в психологии подростка, различить феномены и их интерпретацию в разных научных концепциях, лучше уяснить подход к проблеме подросткового возраста, который намечается в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В соответствии с теорией рекапитуляции **Ст. Холл** считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством — эпохой охоты и собирательства — и взрослым состоянием — эпохой развитой цивилизации. По мнению Холла, этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Его представление о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло в психологию.

Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. У подростков:

- чрезмерная активность может привести к изнурению;
- безумная веселость сменяется унынием;
- уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость;
- эгоизм чередуется с альтруистичностью;
- высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями;
- страсть к общению сменяется замкнутостью;
- тонкая чувствительность переходит в апатию;
- живая любознательность — в умственное равнодушие;
- страсть к чтению — в пренебрежение к нему;
- стремление к реформаторству — в любовь к рутине;
- увлечение наблюдениями — в бесконечные рассуждения.

Холл по праву назвал этот возраст периодом «бури и натиска». Содержание подросткового периода он описывал как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности».

Двухтомная монография Холла о подростковом возрасте впервые была опубликована в 1904 г. и с тех пор многократно переиздавалась. Его называют отцом психологии переходного возраста, так как он первый предложил концепцию, объясняющую данное явление, и очертил круг проблем, связанных с этим возрастом. Представления Холла о переходности, промежуточности данного периода развития, кризисных, негативных аспектах этого возраста и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста.

Другой крупный исследователь подросткового возраста, немецкий философ и психолог **Э. Шпрангер** в 1924 г. выпустил книгу «Психология юношеского возраста», которая не потеряла своего значения до сих пор. Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13—19 годами у девушек и 14—21 годами у юношей. Первая фаза этого возраста — собственно подростковая — ограничивается 14—17 годами. Она характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости.

Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста. Подростковый возраст, по Шпрангеру, — это возраст врастания в культуру. Он писал, что психическое развитие есть врастание индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи. Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом «бури и натиска», Шпрангер описал три типа развития отрочества:

- первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я»;
- второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности;
- третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования этого возраста, по Шпрангеру, — открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Это возраст мечтаний, неясных стремлений, неудовлетворенности, пессимистических настроений; возраст повышенной нервозности и максимума самоубийств. Шпрангер объясняет это явление тем, что подросток стоит перед близкой перспективой занять определенное, но не удовлетворяющее его положение в обществе.

Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

Шпрангер попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека — любовь и ее проявления в подростковом и юношеском возрастах. Он дал психологическое описание двух сторон любви — *эротики* и *сексуальности*, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Шпрангеру, принадлежат разным слоям психики (Шпрангер Э.,1931).

Шпрангер выделил три ступени эротических переживаний:

1) вчувствование, когда юный человек по мере своего созревания научается воспринимать внутреннюю, одухотворенную красоту;

2) психическое понимание, которое «воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму»;

3) понимающая симпатия или «созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей».

Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. «Источником силы юношеского эроса, — пишет Шпрангер, — во всех его формах является в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое он направлен».

Сексуальность, по Шпрангеру, означает комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующихся специфическим чувственным наслаждением. Первое появление сексуально окрашенных переживаний связано, как отмечал Шпрангер, с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным и незнакомым. Сюда же примешивается чувство стыда, связанное с переживанием хотя и не совсем ясных, но запрещенных вещей. Дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться «не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоком укореняющемся страхе перед людьми, вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма — робость и застенчивость)». Источники страха, по мнению Шпрангера, надо искать в том, как воздействуют сексуально окрашенные переживания на духовную сферу. Он отмечает: «То, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение, все снова и снова манящее к себе, исходит не от физической стороны, а от сопровождающей ее фантазии».

Помочь подростку справиться со всеми страхами и кризисными состояниями могут, как отмечает Шпрангер, лишь большая, чистая любовь и сила идеальных стремлений, которые должны быть пробуждены до этого «эротического порыва». По мнению Шпрангера, в сознании подростка эротика и сексуальность в переживании резко отделены друг от друга. При сексуализации эротического в переходном возрасте, по мысли Шпрангера, может быть разрушена, причем необратимо, идеальная любовь. Вследствие того, что с сексуальной стороны подросток еще недостаточно развит, полная сексуализация эротического может и не произойти. Согласованность эротики и сексуальности «в одном большом переживании и связанным с ним акте оплодотворения» считается «симптомом зрелости».

В то же самое время русский религиозный мыслитель и профессор психологии **В.В. Зеньковский** в беседах с юношеством пояснял, что в период полового созревания во всем существе подростка впервые происходит основное расщепление. На одном полюсе сосредоточивается сексуальность, охватывающая его телесную сторону. На другом полюсе выступает эрос, т.е. искание любви, «озаряющее душу поэтической мечтой о любимом существе». По его словам, эрос прорывается первоначально в меланхолической мечтательности, юной задумчивости, чтении романов. Девочки ищут общества мальчиков, начинают усиленно заботиться о своей внешности, хотят «нравиться», мальчики стремятся казаться старше своих лет, подражают тому, кто кажется им ярким человеком, «играют во влюбленность». Расхождение сексуальности и эроса в подростковом возрасте носит временный характер, ибо в человеке неотвратимо и непреодолимо живет потребность внутреннего соединения сексуальности и движений любви. Нормальное осуществление этой потребности достигается в семье, благодаря жизни в браке (Зеньковский В.В., 2001).

Поиск биологического смысла подросткового возраста представлен в работе **Ш. Бюлер** (Бюлер Ш., 1931). Она выводит из полового созревания все особенности подростка и юноши. Подростковый возраст определяется ею на основе понятия пубертатности.

Пубертатный период — это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Период до начала пубертатности Ш. Бюлер

называет детством человека, а заключительную часть пубертатного периода — юностью. Фаза пубертатности, созревания, обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Бюлер называет психической пубертатностью, появляющейся еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжающейся долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш. Бюлер, связана с вызреванием особой биологической потребности — «потребности в дополнении». Именно в этом жизненном явлении и лежат, по ее мнению, корни тех переживаний, которые характерны для подросткового возраста. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побудить его к поискам и сближению с существом другого пола. Явления, сопровождающие созревание, должны сделать человека ищущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его «Я» должно быть раскрыто для встречи с «Ты». Бюлер указывает, что в основе полового инстинкта лежит «потребность в дополнении», «стремление к другому». Потребность в дополнении вырывает ребенка из прежней жизни, прежней среды и вызывает в нем стремление к новому — более широким и более сложным формам жизни, пишет Ш. Бюлер. Подростковый возраст — это возраст искания друга. Она отличает психическую пубертатность от телесной. По ее мнению, с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.

Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14—16 годами, у девочек — между 13 и 15 годами. Разумеется, существуют различия между городом и деревней, между отдельными странами, большое влияние оказывает климат. Нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10—11 лет, верхней — 18 лет. При более раннем или более позднем начале созревания, подчеркивала Ш. Бюлер, мы имеем дело с патологическими случаями. Средняя норма лежит посередине.

Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше. Отдельные «психические симптомы» появляются уже в 10—12 лет: подростки необузданны и драчливы, игры более старших подростков им еще непонятны, а для детских игр они считают себя слишком

большими. Проникнуться личным самолюбием и высокими идеалами они еще не могут, и в то же время у них нет детского подчинения авторитету. Эта фаза является, по Ш. Бюлер, прелюдией к периоду психической пубертатности.

За этой фазой следуют две главные фазы, которые Ш. Бюлер называет пубертатной стадией и юностью. Граница между ними проходит в 17 лет. Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за жизнеотрицанием, присущим пубертатной стадии, — негативная фаза, следует жизнеутверждение, — позитивная фаза, характеризующая юность.

Основные черты *негативной фазы,* отмеченные Ш. Бюлер, — это повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легковозбудимое состояние, а также физическое и душевное недомогание, которое находит свое выражение в драчливости и капризах. Подростки не удовлетворены собой, их неудовлетворенность переносится на окружающий мир. Ш. Бюлер пишет: «Они чувствуют, что их состояние безотрадно, что их поведение дурно, они чувствуют, что их требования и их бессердечные поступки не оправдываются обстоятельствами, они хотят стать другими, но их тело, их существо не подчиняется им. Они должны бушевать и кричать, проклинать и насмехаться, хвастаться и сердиться, даже если они сами замечают странность и некрасивость своего поведения» (Бюлер Ш., 1931). Безрадостным называет Ш. Бюлер это время для зреющего человека.

Ш. Бюлер отмечает далее, что ненависть к себе и враждебность к окружающему миру могут присутствовать одновременно, находясь в связи одна с другой, а могут чередоваться, приводя подростка к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется еще и ряд новых внутренних влечений «к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни».

Непослушание, занятие запрещенными делами обладают в этот период особой притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятым в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присовокупляются разочарования. «Всюду воспринимается прежде всего отрицательное», — указывает Ш. Бюлер. Как наиболее обычные способы поведения она описывает «пассивную меланхолию» и «агрессивную самозащиту». Следствие всех этих явлений — общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и

различного рода асоциальные поступки. Все это отмечается в начале фазы. Общая продолжительность негативной фазы составляет: у девочек от 11 до 13 лет, у мальчиков — от 14 до 16 лет. Окончание негативной фазы характеризуется завершением телесного созревания. Правда, общее беспокойство еще остается, но это уже «не столько беспокойство отчаяния, возникающее помимо и даже против воли и отнимающее силы, сколько радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии, радость юности и роста». И здесь начинается вторая фаза — позитивная.

Позитивная фаза приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив. На первое место Ш. Бюлер ставит переживание природы — как сознательное переживание чего-то прекрасного. При благоприятных условиях источниками радости служат искусство и наука. «Широкий мир ценностей, служащий для взрослого человека источником высокого счастья, раскрывается впервые, как какое-то откровение, на пороге юности». Ко всему этому присоединяется любовь, теперь уже сознательно направленная на дополняющее «Ты». «Любовь дает выход самому тяжелому напряжению», — отмечает Ш. Бюлер.

Конечно, нельзя говорить о том, что в негативной фазе присутствуют исключительно мрачные стороны, а в позитивной — исключительно положительные. Ш. Бюлер пишет: «Стремление к деятельности и одушевление, мечтательное обожание и сексуально неосознанные любовные порывы являются чрезвычайно характерными положительными проявлениями первой стадии, и обратно — радостное жизнеощущение юности часто уже омрачается разочарованиями, повседневными обязанностями, мыслями о профессии и мировоззрении, страстями и заботами о куске хлеба».

Говоря о верхней границе юношеского возраста, Ш. Бюлер отмечает, что она относится к 21 или 24 годам, так как в это время наблюдаются относительная стабилизация характера и определенные черты зрелости. Она писала: «Первый период “бури и натиска” в это время уже отзвучал, стало ясным общее направление будущей жизни, выбрана определенная точка опоры, и интенсивность первых усилий и исканий, связанных с мировоззрением, профессией и формированием собственной личности, ослабевает, уступая место более спокойному темпу прогресса. Первые мощные переживания любви, природы, искусства, творчества уже испытаны, первое

общее социальное оформление уже произошло. Самый бурный период жизненного развития человека лежит позади».

В работе Ш. Бюлер сделана попытка рассмотреть пубертатный возраст в единстве органического созревания и психического развития. Однако ее понимание подросткового возраста вызвало критические замечания со стороны П.П. Блонского. Авторы подобных исследований, подчеркивал он, забывают, что половое созревание хотя и очень существенный, но не самый основной факт. Блонский назвал концепцию Ш. Бюлер «образцом сентиментально-романтического теоретизирования».

Исследование **Г. Гецер** содержит интересные данные, связанные с переходом от негативной фазы пубертатного периода к позитивной (Гецер Г., 1931).

Первым признаком завершения негативной фазы Гецер считает повышение продуктивности, отмечая, что у 70% девочек первой продуктивной работой была литературная работа: писание писем, ведение дневников, стихосложение. Нужно сказать, что у девочек, которые до негативной фазы занимались литературным творчеством, в период негативной фазы это творчество прерывалось. Рассматривая течение негативной фазы у мальчиков, Гецер отмечает, что во время негативной фазы у мальчиков возникает «тоска по другу», но она, так сказать, еще пассивна. К концу негативной фазы подросток активно ищет друга и находит его, хотя впоследствии их дружеские отношения могут и не сохраниться. Ссылаясь на Ш. Бюлер, Г. Гецер пишет о том, что в заключение негативной фазы наступает так называемая стадия мечтательности, которая находится во временном промежутке от 13 до 16 лет.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности (Штерн Э., 1931). Центральной проблемой всякой психологии, по его мнению, должна быть проблема человеческой личности, а для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. Вслед за Э. Шпрангером Штерн попытался изменить старую поговорку («Скажи мне, кто твои друзья, и я скажу тебе, кто ты»), придав ей другое значение («Скажи мне, что для тебя ценно, что ты переживаешь как наивысшую ценность твоей жизни, и я скажу тебе, кто ты»).

В зависимости от того, какая ценность переживается как наивысшая, определяющая жизнь, совершенно по-разному

формируется личность. Переживаемые ценности обусловливают тип человеческой личности. Э. Штерн описал шесть таких типов:

- теоретический — личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности;
- эстетический — личность, для которой объективное познание чуждо, она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»;
- экономический — жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление «с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»;
- социальный — «смысл жизни составляют любовь, общение и жизнь для других людей»;
- политический — для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию;
- религиозный — такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

Определяя каждый из типов, Штерн отнюдь не считал, что в жизни личности существует только одно направление ценностей. Напротив, пишет он, все направления ценностей заложены в каждой индивидуальности. Но какое-либо одно из этих переживаний приобретает руководящее значение и преимущественно определяет жизнь.

Как и другие его современники, Штерн сравнивал период юности у рабочей и буржуазной молодежи. Он считал, что у рабочей молодежи из-за того, что ей необходимо очень рано заботиться о заработке, практически нет настоящей юности. Поэтому рабочие подростки имеют преимущественно политическую и экономическую жизненные установки, в отличие от буржуазной молодежи, которая имеет возможность получать настоящее образование, развивать свое «Я».

По Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Штерн описывал его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие: *«серьезная игра»*. Подросток, считал он, смотрит с известным пренебрежением на детские игры; с игрушкой, еще недавно очень любимой, он уже не хочет иметь дела. Все, за что он принимается, носит серьезный характер, его намерения также очень серьезны. Но при этом все, что он делает, еще не вполне серьезное дело, а только предваритель-

ная проба. О «серьезной игре», по Штерну, можно говорить в том случае, когда налицо субъективная серьезность, которой еще не соответствует объективно серьезное содержание деятельности. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение); выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом и участие в юношеских организациях. Серьезная игра особенно важна для развития подростка, так как в ней подросток учится умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых он должен разобраться.

Согласно взглядам Э. Штерна человек остается молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, пока он имеет перед собой цель, пока он знает, что за стадией, которую он достиг, есть другая, высшая. Молодой человек должен оставаться вечно ищущим, знающим, что он ищет или должен искать. В качестве наследия от юности каждый человек должен перенести в период зрелости вечные стремления и искания и в этом смысле оставаться вечно молодым.

Классические исследования подросткового возраста касаются развития личности в определенный исторический период, период первой трети XX в., когда детская психология формировалась как самостоятельная наука, оставаясь, как уже отмечалось, под влиянием биологизаторских идей. Особенно ярко это проявилось в трактовке одного из самых трудных психологических возрастов — подросткового. Психологические изменения, происходящие в развитии личности подростка, исследователи связывали, прежде всего, с процессом полового созревания.

9.3. Классические исследования подросткового возраста во второй половине XX в.

Во второй половине XX в. исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка, подтвердили важность общества для конструктивного развития личности.

Так, **Э. Эриксон**, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной

биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

Эриксон подробно проанализировал этот процесс в книге, посвященной религиозному реформатору XVI в. Мартину Лютеру. Характеризуя кризис идентичности Лютера, он подчеркивал, что детство его было крайне сложным и противоречивым. Атмосфера в доме была тяжелой, постоянно присутствовал страх разорения и физической гибели в рудниках. Взаимоотношения членов семьи тоже были непростыми. Характер отца Мартина Лютера был крайне деспотичным и неустойчивым: вспышки гнева сменялись сентиментальностью. Мать, находясь в полном подчинении у отца, была подавленной и забитой женщиной, поэтому ее женские и материнские качества были выражены слабо, что не могло не повлиять на развитие личности Лютера и формирование его мировоззрения. Надо отметить, что описанные черты детства были вполне типичны для многих бюргерских семей того времени. Отношение Лютера к отцу было глубоко амбивалентным, что выражалось в постоянном колебании между бунтом и подчинением. Пытаясь преодолеть внутреннюю зависимость от отца, Лютер в 22 года бросает Эрфуртский университет, где к тому времени уже стал магистром искусств, и против воли отца уходит в монастырь. Но и в монастыре юноша не находит разрешения мучающих его вопросов, так как соблюдение монашеских обетов связало его новыми «цепями» зависимости. К тому же внутренняя зависимость от отца оставалась с ним. Но молодой Лютер находит способ решения своего конфликта, расширяя его вовне. Он разрешает свой личный конфликт с отцом через новый тип отношений – отношений с «Отцом Небесным». Отказавшись от церковных авторитетов, Лютер провозгласил высшим критерием религиозный опыт каждого отдельного человека. Так, разрешение личного кризиса, результатом которого стало обретение собственной идентичности, совпав во времени с глубокими социальными противоречиями, достигло уровня нового религиозного мировоззрения. Реформация стала идеологией новой эпохи. Такое совпадение индивидуального кризиса с кризисом историческим на определенных фазах своего жизненного пути, «если оно сочетается с дальнейшим совершенствованием высокой личной одаренности, как раз и создает историческое “величие”, –

писал Эриксон в книге «Молодой Лютер» (Эриксон Э., 1996).

Анализ биографий выдающихся людей, представленный в книгах Э. Эриксона, показывает, что каждый человек в переходный период от детства к взрослости стоит перед проблемами своего времени и должен совершить выбор. В этой связи Эриксон замечал, что без всякого смущения при любом анализируемом материале проявил бы симпатию и эмпатию к молодому человеку, который относится к проблемам человеческого существования с точки зрения новейших идей своего времени. Он писал, что человек нуждается в новой идеологической ориентации так же сильно и остро, как он нуждается в воздухе и пище. Под идеологией Эриксон как психолог понимал бессознательную тенденцию, свойственную человеку, подгонять в определенное время факты к идеям и идеи к фактам, чтобы создать картину мира, достаточно убедительную для поддержания чувства коллективной и индивидуальной идентичности.

Идентичность — одно из центральных понятий современной психологии развития — многозначно по своему значению. Существует несколько определений этого понятия.

Так, согласно словарному определению идентичность — это одинаковость, схожесть, тождество, единообразие. В теории Э. Эриксона идентичность — это чувство внутренней преемственности, константность самости в потоке постоянных временных изменений, метаморфоз личностного развития. Это субъективное переживание: «Я тот же самый».

Другое его определение: идентичность — это самоопределение себя на основе социокультурных норм и ценностей, носителями которых являются другие люди и социальные группы. Идентичность здесь — это итог социализации личности, определение своего места в системе социальных отношений, которое можно выразить словами: «Я часть групповой общности».

Третье определение идентичности, встречающееся в работах некоторых авторов: идентичность — идеал саморазвития, критерий психического здоровья, поиск и открытие жизненного смысла своей индивидуальности, условие самоактуализации (А. Маслоу, Х. Когут и др.).

Еще одно определение: идентичность — это итог согласования двух линий развития личности — индивидуальной и социальной. Это гармония «Я-образа» и «Я, реализованного в социальной роли». Здесь существенное значение имеет

подтверждение индивидуального варианта идентичности референтным окружением. Как пишет Э. Эриксон, только в том случае, если идентичность подтверждается другими, она реальна и для самого индивида. Или, другими словами: «Мы узнаем себя по отражению в зеркале, каковым являются другие люди».

Наконец, последнее, но не окончательное определение. Идентичность — текущее переживание «Я-целостности», интегратор новообразований в самосознании.

По отношению к психологии подростка понятие «идентичность» включает в себя такие характерные черты этого возраста, как открытие, нахождение и подчеркивание своего «Я», самооформление, самоизображение, самооценка, самонаблюдение, которые были выявлены и описаны исследователями в первой половине XX в. Однако существенное различие состоит в том, что в настоящее время многими авторами подчеркивается не столько биологическая, сколько социокультурная детерминанта развития личности в подростковом возрасте.

Развивая идеи Э. Эриксона, американский психолог Дж. Марсиа (Марша) выделил четыре варианта развития идентичности в подростковом возрасте:

— *неопределенная* идентичность характеризуется тем, что человек еще не приобрел четких убеждений и не пережил кризис идентичности;

— *предрешенная* идентичность характеризуется тем, что подросток выбирает свой жизненный путь не самостоятельно, а под влиянием других людей, чаще всего родителей;

— *психосоциальный мораторий* состоит в том, что подросток переживает кризис самоопределния и выбирает из многочисленных вариантов развития свой собственный путь;

— *зрелая* идентичность означает, что кризис завершен и человек с полной ответственностью переходит к самореализации в практической деятельности.

В другой известной научной концепции — концепции **Ж. Пиаже** — в подростковом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни. Для создания программы жизни необходимо развитие гипотетико-дедуктивного, т.е. формального, мышления. Строя план своей будущей жизни, подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. С такими планами и про-

граммами подростки вступают в общество взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постепенно социализируются. Только профессиональная работа способствует полному преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход ко взрослому состоянию.

В возрасте от 11—12 лет и до 14—15 лет возникает новая форма эгоцентризма. Пиаже назвал ее «наивным идеализмом» подростка, стремящегося к переустройству мира. Достигнув формально-операциональной стадии в развитии мышления, подросток начинает рассуждать на основе гипотез и предположений не только о том, что есть на самом деле, но и о том, что только может быть. Он освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. При этом он приписывает своему мышлению неограниченную силу, поэтому любые мечты не кажутся ему фантазией.

Как следует из сказанного, внимание Пиаже привлекала когнитивная сфера в развитии личности подростка. Развивая идеи Пиаже, американский психолог **Д. Элкинд** выявил новые аспекты подросткового эгоцентризма, в большей степени затрагивающие развитие личности. Он заметил, что формальные операции наделяют подростков способностью к рефлексии и позволяют ему получать представление не только о собственном мышлении, но и о мышлении других людей. При этом подросток еще недостаточно хорошо различает объекты, на которые направлено его собственное мышление, и объекты, на которые направлено мышление других людей.

Из-за тех серьезных психофизиологических изменений, которые происходят с подростком в этом возрасте, он более всего интересуется собой. Соответственно он думает, что другие люди озабочены его поведением и внешним видом так же, как и он сам. Именно это убеждение Элкинд обозначает термином *«воображаемая аудитория»* и рассматривает его как одно из основных проявлений эгоцентризма в подростковом возрасте. Подросток настойчиво пытается предвосхитить реакции других людей на самого себя. Однако эти предвосхищения зависят от того, как сам подросток относится к себе. По его мнению, другие люди будут относиться

к нему точно так же, как и он сам. В силу этих причин подросток постоянно конструирует «воображаемую аудиторию», центром внимания которой он сам и является. Понятие «воображаемая аудитория», по мнению Элкинда, позво-ляет объяснить такие феномены подросткового поведения, как стремление к уединению, нежелание открывать другому свои переживания, застенчивость и т.п. Поведение подростка является реакцией на ощущение, что он постоянно находится перед критическим взором других людей. Аффект, особенно часто переживаемый подростком, — это стыд как проявление реакции на постоянное внимание со стороны «воображаемой аудитории».

В то время как подростку не удается отличить предмет своего мышления от предмета мысли других, он очень хорошо дифференцирует собственные чувства. Подросток оценивает себя и особенно свои чувства как нечто уникальное, особенное: только он может так страдать, любить, ненавидеть. Попытки многих родителей сблизиться со своими детьми отвергаются ими со словами: «Ты все равно не поймешь, что я чувствую!» Эту веру в уникальность своих переживаний в подростковом возрасте Элкинд назвал «личным мифом». *«Личный миф»* — это история, которую подросток рассказывает себе о себе же самом, но которая не является правдой. Элкинд считал «личный миф» вторым компонентом эгоцентризма в подростковом возрасте. «Личный миф» наиболее ярко проявляется в подростковых дневниках, а также в тенденции к вере в личного Бога. По словам Элкинда, стремление подростка к уединению и вера в свою исключительность приводят к установлению отношений с Богом как доверенным лицом, к которому подросток обращается не с просьбой о подарках, как в более ранних возрастах, а за поддержкой и наставлением.

В дополнение к перечисленным проявлениям феномена эгоцентризма американский психолог Р. Энрайт ввел еще один компонент — *«сфокусированность на самом себе»*. Энрайт определяет его как общую подростковую тенденцию к сосредоточению внимания на своих чувствах и мыслях. Заслуга Энрайта состояла в том, что он разработал методику «Подростковый эгоцентризм-социоцентризм» (*AES*), позволяющую не только констатировать степень выраженности аффективно-личностных компонентов эгоцентризма, но и дать качественный анализ этого феномена на протяжении

подросткового возраста. Адаптация и апробация этой методики в нашей стране осуществлены в работах Т.В. Рябовой и Н.Н. Анненковой.

Многочисленные эмпирические исследования подросткового возраста можно сгруппировать по четырем основным направлениям: пубертатное развитие, когнитивное развитие, социализация, становление идентичности. (Кле М., 1991, Ремшмидт Х., 1994, Райс Ф., 2000, Шеффер Д., 2003).

Исследователи отмечают неравномерность и неодновременность полового созревания мальчиков и девочек. Меняющийся образ тела оказывает влияние на становление в этом возрасте мужской и женской «родовой» идентичности, на осознание себя как представителя определенного пола.

Относительно познавательного развития неоднократно подчеркивается, что «подростковый возраст — это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности» (Кон И.С., Фельдштейн Д.И., 1996).

В процессе социализации в подростковом возрасте наблюдается тенденция к освобождению от родительской опеки, постепенное вхождение в группу сверстников, установление отношений сотрудничества и конкуренции с партнерами обоих полов. В общении со сверстниками подросток сталкивается лицом к лицу с проблемами отношений с людьми, равными себе, и осваивает этические нормы.

Исследования широкого круга проблем из жизни современных подростков, включающих в себя одиночество, образ «Я», дружбу, отношения к противоположному полу, детско-родительские отношения, участие в широких социальных группах, показали, что различные проблемы достигают своего пика на разных стадиях подросткового возраста. Так, по данным Дж. Коулмена, гетеросексуальные отношения вызывают максимальное чувство тревоги в 11 лет, страх отвержения группой сверстников наиболее велик у 15-летних, а конфликты с родителями достигают своего максимума в 17 лет. Ко времени окончания школы подростки демонстрируют все большую обеспокоенность своим будущим. Таким образом, разнообразные изменения в подростковом возрасте переживаются не одновременно, что позволяет подростку постепенно решать различные задачи, встающие перед ним на этом этапе жизненного пути.

9.4. Новые тенденции в изучении отрочества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович)

Многосторонний анализ подросткового возраста в европейской и американской психологии развития, несмотря на одностороннюю, в основном натуралистическую, биологизаторскую трактовку этого периода жизни, составляет необходимый фон для раскрытия и понимания новых тенденций в изучении отрочества, которые намечаются в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и его школы. Мы называем эти тенденции новыми не потому, что они относятся к последнему времени, а потому, что они опираются на новое научное психологическое мировоззрение.

Л.С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Все психические функции человека, по его мнению, на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, дейст-вуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами.

Интересы, как отмечал И. Кант, есть только у человека, у животных их нет. Именно поэтому Выготский считал, что возникновение интересов в большей степени составляет содержание социокультурного развития ребенка, чем его биологического формирования. По словам Выготского, механизмы поведения подростка начинают действовать в совершенно ином внутреннем и внешнем мире, в этом возрасте происходит превращение влечения в интерес. «В высшей форме, становясь сознательным и свободным, интерес предстает перед нами как осознанное стремление, как влечение для себя, в отличие от инстинктивного импульса, являющегося влечением к себе». (Выготский Л.С., 1984).

Интересы не могут быть поняты вне процессов развития, подчеркивал он. В подростковом возрасте имеет место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Так, «если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим

выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком», — писал Выготский.

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые вслед за А.Б. Залкиндом он назвал *доминантами*, а именно:

- «*эгоцентрическая доминанта*» — интерес подростка к собственной личности;
- «*доминанта дали*» — установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;
- «*доминанта усилия*» — тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях;
- «*доминанта романтики*» — стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму.

Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления, по Выготскому, заключается в овладении подростком процессом образования понятий, что ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Глубокие, фундаментальные изменения прежде всего происходят в содержании мышления подростка. Переход к мышлению в понятиях раскрывает перед подростком мир объективного общественного сознания, мир общественной идеологии. С образованием понятий подросток начинает лучше понимать и самого себя, свой внутренний мир. Одновременно с этим его внимание во все большей степени начинает направляться на других людей. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятиях», — писал Выготский.

Изменения в содержании мышления неизбежно ведет к изменению его формы. Используя понятия из философии Г.-Ф. Гегеля, Выготский подчеркивал: «Мышление ребенка — это рассудочное мышление. Мышление подростка — разумное мышление». В подростковом возрасте формируется логическое мышление, которое Выготский определяет как «понятие в действии». Анализируя чужие исследования (в частности, ранние работы Ж. Пиаже), Выготский делает

обобщения, опережающие его время; обобщения, к которым цитируемый им автор придет спустя десятилетия.

В концепции Выготского интеллектуальное развитие в подростковом возрасте определяет все без исключения изменения, происходящие в психологии подростка, в его личности и мировоззрении. Психические функции в этом возрасте представляют собой сложную иерархическую систему, где центральной, или ведущей, функцией является функция образования понятий, а все остальные функции интеллектуализируются, перестраиваются под влиянием мышления. Так, по словам Выготского, развитое восприятие накладывает на действительность сетку упорядочивающих логических категорий; это всегда осмысленное восприятие.

У ребенка интеллект — это функция памяти, у подростка память — это функция интеллекта. Еще раз напомним: ребенок думает, припоминая, подросток вспоминает, думая. «Ребенок, становясь подростком, — пишет Выготский, — переходит к внутренней психотехнике, которую обычно называют логической памятью или внутренней формой опосредованного запоминания». Мышление в понятиях, по Выготскому, связано со свободой и намеренностью действий. Он повторяет слова философа: «Язык мышления есть язык свободы».

Согласно Выготскому, существенные изменения происходят в подростковом возрасте и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение уходит в сферу фантазии. Фантазия подростка, по словам Выготского, движется от наглядного образа через понятие к воображаемому образу. Однако самой важной особенностью фантазии в переходном возрасте является ее раздвоение на субъективное и объективное воображение. Выготский отмечает, что фантазия подростка «впервые обращается в интимную сферу переживаний, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну» и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии. Однако «именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план» и «творчески приближается к его построению и осуществлению».

В подростковом возрасте психические процессы впервые приобретают личный характер. Теперь, подчеркивает Выготский, «человек сам осознает себя как известное единство».

Формирование личности — одно из самых последних изменений в подростковом возрасте — Выготский связывает с развитием рефлексии и самосознания. *Рефлексия* в понимании Выготского — это отражение собственных процессов в сознании подростка. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с ее возникновением для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Возникновение самосознания, по Выготскому, означает переход к новому принципу развития — к овладению внутренней регулировкой психических процессов и поведения в целом. Выготский определяет *самосознание* как социальное сознание, перенесенное внутрь. Теперь, по его словам, «функции вступили в новую связь через личность». Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Выготский, зависит от культурного содержания среды. Именно поэтому личность «не есть что-то постоянное, извечное, само собой разумеющееся, но есть историческое образование, характерное для известной ступени и формы развития».

А.Н. Леонтьев спустя много лет после смерти Л.С. Выготского писал, что «личность рождается дважды: первый раз — когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий (феномен «горькой конфеты», потеря непосредственности и подобные им), второй раз — когда возникает его сознательная личность» (Леонтьев А.Н., 1975).

На этапе первоначального формирования личности ребенок является всего лишь объектом влияния социальной среды и существующих в ней отношений, второй переворот состоит в том, что он становится их субъектом. В соответствии с теорией деятельности подлинное рождение личности выступает как *событие,* которое меняет ход всего последующего психического развития. Теперь на каждом повороте жизненного пути человеку нужно от чего-то освобождаться (может быть, сбрасывать с себя груз своей биографии) и что-то делать из себя, утверждая свою собственную *человеческую* жизнь. В подростковом возрасте становление личности прямо связано с осознанием себя как личности. Леонтьев подчеркивал, что проблема самосознания личности не сводится к знанию человека о самом себе, самосознание — это осознание себя в системе общественных отношений.

В периодизации **Д.Б. Эльконина** так же, как и в теории Л.С. Выготского, подростковый возраст, как всякий психологический возраст, связан с появлением нового в развитии. Однако эти новообразования, по его мнению, возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» ребенка от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса «кто я?» может быть найдено только путем столкновения с действительностью. В начале подросткового возраста в системе развивающего обучения (по Эльконину — Давыдову) учебная деятельность переходит на новый, более высокий уровень. Она становится деятельностью, направленной на самообразование и самосовершенствование учащихся.

Особенности развития в переходном возрасте проявляются в следующих симптомах:

- вновь возникают трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы;
- появляются детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);
- ребенок начинает вести дневник. Многие из исследователей сообщали о «тайных тетрадях и дневниках», в которых подросток находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет. Предоставленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения.

Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе. Во всех симптомах просматривается вопрос: что я собой представляю?

Как уже отмечалось, многие авторы сводили эти симптомы к началу полового созревания. Однако, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически, в результате развития учебной деятельности, и лишь подкрепляется физическими изменениями, которые делают поворот на себя еще более интимным.

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет.

Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование переходного возраста — возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Д.Б. Эльконин различал в развитии подростков объективную и субъективную взрослость.

Объективная взрослость проявляется в готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве равноправного участника. Элементы объективной взрослости в подростковом возрасте можно заметить в отношении подростков к учению и труду, к родителям и сверстникам, к детям и пожилым людям. Они обнаруживают себя:

- в интеллектуальной сфере — самостоятельность в усвоении знаний, стремление к самообразованию;
- социально-моральной сфере — помощь взрослым и их поддержка, отстаивание собственных взглядов, соответствие морально-этических представлений реальному поведению подростка;
- в романтических отношениях со сверстниками другого пола — формы проведения свободного времени (свидания, вечеринки, танцы);
- во внешнем облике — следование моде в одежде, в поведении, в речи («модные словечки»).

Субъективная взрослость, или чувство взрослости, характеризуется появлением у подростка отношения к себе не как к маленькому, а как ко взрослому. Основными показателями чувства взрослости служат:

- проявления потребности в уважении, доверии, признании самостоятельности;
- желание оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых;
- наличие собственной линии поведения, несмотря на несогласие взрослых или сверстников (Эльконин Д.Б., 1989).

Виды взрослости выделены и изучены Т.В. Драгуновой. Они многообразны:

1) *подражание внешним признакам взрослости*: курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, укра-

шения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости — и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими жизненными ценностями;

2) *равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины»*. Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими;

3) *социальная зрелость*. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в различных видах деятельности, когда подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, где фактически подросток оказывается в положении взрослого. Здесь забота о близких, их благополучие принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т.п.), а девочки — готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста — очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что подростков необходимо включать на правах помощников в соответствующие занятия взрослых;

4) *интеллектуальная взрослость*. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы (кружки, музеи и т.п.). Значительный объем знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Большое внимание в отечественной психологии уделяется условиям воспитания моральной и интеллектуальной взрослости у подростков (О.В. Лишин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин). Во всех вариантах развития и формирования взрослости действует общее правило: «Формирование взрослости возможно только через отношение старших к подросткам как уже в какой-то степени взрослым, а не маленьким» (Эльконин Д.Б., 1989).

Социальная ситуация развития. Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития: подросток — ровесник. Идеальная форма, т.е. то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, — это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Д.Б. Эльконин выделил и описал своеобразный морально-этический кодекс, присущий этому возрасту. Он включает в себя уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, верность в дружбе. Все эти нормы соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков.

Основное противоречие возраста (задача развития). Помимо чувства взрослости и его видов, по мнению Д.Б. Эльконина, у подростков существует *тенденция к взрослости* — стремление быть, казаться и считаться взрослым. Однако стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны окружающих. Оказывается, что никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в детском сообществе.

Ведущий тип деятельности в этом возрасте — **общение** со своими **сверстниками**. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально.

Что становится главным для подростка в школе? Дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она и остается преобладающей, в деятельность общения. Главное происходит на переменах. Там выплескивается все самое сокровенное, сверхсрочное, неотложное.

Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится для него даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мысли-

мое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни. Эта возможность совместно — в мысли, в мечте — проработать, проиграть свои устремления, свои радости имеет особенно важное значение для развития внутренней жизни. И это единственная деятельность, в которой внутренняя жизнь может быть мысленно «продействована».

Основные психологические новообразования подросткового возраста. Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется основное новообразование подросткового возраста — *самосознание* или, другими словами, социальное сознание, перенесенное внутрь. Сознание означает совместное знание. Это знание в системе отношений. А самосознание — это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

Контролирование своего поведения, проектирование его на основе моральных норм — это и есть личность. По Д.Б. Эльконину, все новообразования подросткового возраста, как в капле воды, отражаются в отношении подростка к девушке: достаточно посмотреть на эти отношения, чтобы увидеть всю систему моральных норм, усвоенных личностью.

Характеризуя подростковый возраст, **Л.И. Божович** писала, что в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь.

Божович также отмечала, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Но, тем не менее, какой бы субъективно (а иногда и объективно) ни была жизнь подростка, он все равно всем существом своим направлен в будущее, хотя «это будущее представляется ему еще очень туманно».

По мнению Божович, в переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. *Содержание*

мотивов отражает формирующееся мировоззрение подростков, планы их будущей жизни. *Структура мотивов* характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Именно в мотивационной сфере, как считала Божович, находится главное новообразование переходного возраста.

С мотивационной сферой тесно связано *нравственное развитие* школьника, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. По словам Божович, выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются в любой деятельности, которая требует общения, — производственной, научной, художественной и др. Усвоение ребенком нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. «В результате, — писала Божович, — он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознавать его обобщенный нравственный смысл». Процессы эти весьма глубинные, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются не замеченными ни родителями, ни учителями. Но именно в этот период существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что вследствие «недостаточной обобщенности нравственного опыта» нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, хотя основа для их возникновения была заложена гораздо раньше. В убеждении, по мнению Божович, находит свое выражение более широкий жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивами поведения и деятельности школьников.

В подростковом возрасте формируется *нравственное мировоззрение*, представляющее собой систему убеждений, что

приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность, и «позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию».

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Божович называла *самоопределением*. С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Божович, не заканчивается в это время, оно как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и завершает последний этап онтогенетического развития личности ребенка. А в конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, — но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь. В XIX в. А.И. Герцен писал: «Совершеннолетие законом определяется в 21 год. В действительности, убегающей от арифметических однообразных определений, можно встретить старика лет двадцати и юношу лет пятидесяти. Есть люди, совершенно неспособные быть совершеннолетними, так, как есть люди, неспособные быть юными. Для одного юность — эпоха, для другого — целая жизнь. В юности есть нечто, долженствующее проводить до гроба, но не все: юношеские грезы и романтические затеи очень жалки в старике и очень смешны в старухе. Останав-

ливаться на юности потому скверно, что на всем останавливаться скверно, — надобно быстро нестись в жизни; оси загорятся — пускай себе, лишь бы не заржавели».

Вопросы для самоконтроля

1. Почему подростковый возраст называют кризисным?
2. Как изменяется социальная ситуация развития в подростковом возрасте?
3. Каковы основные проявления видов взрослости в подростковом возрасте?
4. Каковы особенности развития познавательных процессов подростков?
5. Дайте определение эго-идентичности.
6. Как проявляется эгоцентризм в подростковом возрасте?
7. Сравните понятия «влечение» и «интерес».
8. Что такое «серьезная игра»?
9. Каковы особенности взросления в подростковом возрасте?
10. Перечислите основные психологические новообразования в подростковом возрасте.

Литература

Блонский П.П. Педология. М., 1934.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.

Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1929.

Выготский Л.С. Педология подростка. Избранные главы // Собр. соч. Т. 4. М., 1984.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1980.

Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.

Гордеева Т.О. Особенности переживаний подростков при восприятии музыки // Дис. ... на соискание уч. ст. канд. психол. наук, 1992.

Зеньковский В.В. На пороге зрелости: Беседы с юношеством по вопросам пола. Клин, 2001.

Кле М. Психология подростка. М., 1991.

Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1996.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М., 1990.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Ремшмидт X. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.

Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931. С. 94–121.

Штерн Э. Психическая структура подростка // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931. С. 7–93.

Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931. С. 64–76.

Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Глава 10

НЕОКОНЧЕННЫЕ СПОРЫ

10.1. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже о предметном действии субъекта

Пересечение идей П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже произошло в начале 1960-х гг. в процессе исследования формирования математических понятий у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В августе 1966 г. они встретились и лично — на XVIII Международном конгрессе психологов в Москве. На симпозиуме, посвященном формированию умственных действий и понятий, собравшем многих специалистов из разных стран, состоялась единственная дискуссия между ними, во время которой Ж. Пиаже, характеризуя в целом суть своей концепции и ее отличие от теории П.Я. Гальперина, сказал: «Я изучаю то, что есть, а вы изучаете то, что может быть». Гальперин, отстаивая свою позицию активного, планомерного формирования психических процессов, ответил: «Но то, что есть, — это лишь частный случай того, что может быть!»

Оба замечательных психолога искали ответ на один и тот же вопрос: как возникает и развивается у субъекта новое знание (понятие, образ, умственное действие)? Но один из них смотрел на этот процесс глазами генетического психолога, а другой — глазами философа, генетического эпистемолога. Поэтому их идеи совпадали только иногда, но чаще принципиально расходились. Наша задача — сопоставить основные идеи этих ученых, понять то общее, что объединяет их в понимании механизмов умственного развития, заострить внимание на различиях в подходах к этому процессу и осмыслить, каким образом эти расхождения могут приблизить нас к более глубокому пониманию психического развития ребенка.

В теории П.Я. Гальперина так же, как и в теории Ж. Пиаже, исходным пунктом развития мышления служит *предметное действие субъекта.* Однако понимание действия в обеих теориях различно.

Пиаже характеризует действие как процесс преобразования исходного материала и достижения определенного результата. Самым важным моментом в этой объективной характеристике действия Пиаже считал сам процесс преобразования. По Пиаже, существуют два вида опыта, которые ребенок приобретает, действуя с вещами. Один вид опыта направлен на результат действий с объектами, другой — на анализ собственных действий субъекта, осуществляемых с этими объектами. Пиаже указал на различие между прос-той и рефлексивной абстракцией. В случае простой абстракции ребенок (познающий субъект) извлекает знания из объекта и познает его пространственно-временные, физические свойства. При рефлексивной абстракции субъект извлекает информацию из координации собственных дейст-вий, которые осуществляются с опорой на объект. Именно этот тип опыта формирует у субъекта логико-математическую основу знания, те познавательные схемы, развитие которых способствует приобретению новых знаний.

Различение двух видов абстракции привело к тому, что для Пиаже единственно возможной интерпретацией развития действия стало его соответствие формальным логическим структурам, а собственно психологический механизм развития не был проанализирован. Как заметил А. Валлон, соотнесение моторных схем и связей между ними с логическими системами всегда отражает господствующие идеи какой-либо научной школы или исторической эпохи, но не позволяет ответить на вопрос, как из действия возникает мысль.

П.Я. Гальперин предложил иной путь — он рассматривает действие как объективный процесс, содержание и форма которого наперед заданы. Объективно существуют образец действия и образец продукта, которым оно должно соответствовать. Кроме того, объективно существует план достижения этого продукта, которому действие должно следовать для того, чтобы быть успешным. Словом, исполнение действия субъектом невозможно без ориентировки в объективно заданных условиях его осуществления. Основные компоненты ориентировочной части действия могут быть заданы либо непосредственно в виде явного образца, либо косвенно, в скрытой форме, через систему задач, проблемную ситуа-

цию, которую субъект должен решить с помощью этого действия. Отсюда следует, что действие субъекта состоит из двух частей — ориентировочной и исполнительной, при этом ориентировочная часть составляет его управляющий психологический механизм и определяет успешность действия в целом. Строение, динамика и формирование ориентировочной деятельности составляют, по Гальперину, подлинный предмет психологии, изучающий регулирующую роль психики в деятельности субъекта.

Гальперин подчеркивал, что характеристика дейст-вия только по его исполнительной части недостаточна. Это замечание прежде всего относится к Ж. Пиаже, который, говоря о действии, рассматривал его глобально, как целостное образование, — не анализируя его внутреннюю структуру, не различая психологического и предметного содержания. Его внимание привлекали в первую очередь логический и физический аспекты действия, что Гальпериным воспринималось как потеря собственно психологического предмета исследования. Подтверждением этой позиции служит признание самого Пиаже, который писал о том, что всякое психологическое объяснение раньше или позже сводится либо к биологии, либо к логике, либо к социологии, но последняя, по его мнению, приводит к тем же альтернативам.

Согласно взглядам Гальперина подмена процессов и законов психологии процессами и законами логики, лингвистики, математики и других областей знания есть скрытая и поэтому наиболее опасная форма редукционизма, потому что она устраняет вопрос о внутренних механизмах психики, а основную задачу психолога ограничивает «собиранием фактов и материалов». Как психолога Пиаже интересуют факты, за которыми он видит развивающиеся структуры интеллектуальной деятельности ребенка, у истоков которых находится предметное действие субъекта.

Для анализа развития действия необходимо сначала описать его свойства, характерные признаки, которые проявляются при переходе от исходного состояния внешнего, материального действия к его конечной умственной форме. Если посмотреть на теорию Ж. Пиаже с позиции Гальперина, то можно заметить, что Пиаже характеризует действие по уровню его выполнения (внешнее манипулирование с предметами и внутреннее — умственное, осуществляемое в плане представления); по его подвижности (необратимое — вы-

полняемое в одном направлении и обратимое — совершаемое в двух взаимокомпенсирующих направлениях); по его полноте (развернутое — осуществляемое с реальными предметами и сокращенное — выполняемое с символами). Такие свойства действия, как обратимость, реципрокность, идентичность и другие, были замечены Пиаже благодаря сопоставлению реального процесса развития с логико-математическими моделями, заимствованными Пиаже из общей алгебры и формальной логики и преобразованными им в целях более точного описания психологических фактов.

В теории формирования умственных действий Гальперина, в отличие от концепции Пиаже, принимается во внимание гораздо больше психологических показателей действия. Гальперин разделяет их на первичные и вторичные.

К *первичным* свойствам относится уровень выполнения действия (материальный, или материализованный, громкоречевой, «внешней речи про себя» и внутренней речи); мера дифференцировки действия (разграничение постоянного от изменчивого); временные и силовые его характеристики.

Вторичные, еще более важные, но производные от первичных параметры действия: мера освоения, разумность, сознательность, произвольность, критичность. Психологическое исследование, по мнению Гальперина, должно начинаться не с констатации спонтанно протекающего процесса, а с создания системы условий, обеспечивающих формирование действия с заранее заданными свойствами.

Рассмотрим в аспекте этих двух теорий, каким образом действие приобретает свои психологические особенности. Пиаже, сосредоточив свое внимание на действии как на процессе преобразования, характеризует развитие действия именно с точки зрения изменения этого процесса. Маленький ребенок манипулирует объектами. В результате многочисленных повторений одного и того же действия в разных условиях у него образуется *схема этого действия*. Уже в первые месяцы жизни между разными схемами устанавливаются связи, сенсомоторные координации. Затем происходит интериоризация сложившихся схем, которая начинается с простого повторения в плане представления внешнего действия и заканчивается превращением обобщенных схем в операции. В ходе интериоризации реальное действие с объектом замещается представлением его с помощью символических средств, таких как отсроченная имитация, рисунок,

умственный образ и речь, у истоков которых также находится внешнее предметное действие.

Перевод действия во внутренний план открывает для него большие возможности развития. Это прежде всего сокращение времени, необходимого для выполнения системы действий в уме, и наилучшие условия для их координации. Если на сенсомоторном уровне координация и структурирование действий осуществляются на основе эмпирических проб и успешность действия контролируется по его результату, то на уровне интериоризированного выполнения действия открывается возможность для представления в уме результата действия до его выполнения. Проявляется то, что Пиаже называет антиципирующими и ретроактивными влияниями на ход самого действия. Это значит, что у ребенка возникают идеи, он строит планы, выбирает лучший из них без осуществления внешних проб. В уме он переходит от одного критерия (или признака объекта) к другому, способен вернуться от последующего к предшествующему и изменить первоначальную ориентацию. Такая интеллектуальная подвижность подготавливает операторную обратимость.

Однако перевода действия во внутренний план недостаточно для полного формирования операций. Интериоризация представляет собой длительный и трудный путь преодоления эгоцентрических иллюзий, связанных с непосредственной точкой зрения на вещи. По этой причине операции, возникшие в одной предметной области (например, понимание ребенком сохранения массы двух одинаковых шариков из пластилина после изменения формы одного из них), не переносятся на другие параметры объекта (сохранение их веса и объема).

Лишь постепенно умственное действие становится полностью обратимым. Сначала ребенок овладевает конкретным способом рассуждения, он осуществляет его с опорой на наглядные предметы и отношения.

Существенные изменения в развитии умственных действий происходят в подростковом возрасте, когда ребенок начинает рассуждать с помощью словесно сформулированных гипотез и вытекающих из них следствий. Только в этом возрасте он окончательно овладевает логической формой рассуждения. Таким образом, интеллектуальные операции возникают из внешнего действия и с рождения до 15 лет медленно, постепенно развиваются, проходя ряд последовательных стадий, выявленных Пиаже с помощью метода так называемых «поперечных срезов».

По мнению Гальперина, принципиальный недостаток «метода срезов» состоит в том, что он ограничен наблюдением и констатацией того, *как* испытуемый действует, но не раскрывает, *почему* он действует именно так; не раскрывает и не может раскрыть, потому что не выявляет всей системы условий, определяющих ориентировку человека. Гальперин рассматривает действие как направленное, основанное на ориентировке преобразование объекта из исходного состояния в заранее намеченное, и создает для его анализа новый метод. Традиционному способу исследования психического развития путем проведения возрастных «срезов» (работы Пиаже до сих пор остаются здесь высшим достижением) Гальперин противопоставил метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования. Главное условие успешного применения нового метода — изменение позиции самого исследователя. От констатации разнообразных явлений психической жизни он должен перейти к выявлению и созданию условий, обеспечивающих формирование психического процесса с заданными свойствами. Понятие такого полноценного процесса определяется отнюдь не субъективным желанием экспериментатора. Напротив, оно обусловлено определенными объективными требованиями системы задач, которые испытуемый должен решить с помощью формируемого психического процесса. Сильная сторона нового метода состоит, прежде всего, в разработке объективной системы требований к конкретному психическому процессу и системы условий, обеспечивающих выполнение этих требований.

Трудность решения этой задачи очевидна, ибо формирование психического процесса никогда не начинается с нуля. У ребенка до формирующего эксперимента, разумеется, уже имеются образы, и он умеет выполнять некоторые умственные, идеальные действия. Поэтому экспериментатор обязан сначала проверить наличие знания и умения испытуемого, чтобы убедиться, на какой основе он начинает формирование нового процесса.

Самая большая трудность, однако, состоит в том, что в специальных условиях обучения необходимо получить новое *идеальное* действие. Обычно исследователи считают, что нужно только развивать уже имеющиеся у ребенка сформированные ранее идеальные действия. П.Я. Гальперин и его последователи идут не от готовых психических действий к их развитию в каком-то частном, конкретном случае. Они

начинают с новых форм предметного действия и лишь затем формируют идеальные действия, превращают их в новые психические процессы.

Основную задачу формирования действия составляет построение его ориентировочной части. В ориентировочной части в расчлененном виде представлены структура объекта, образец действия и намечен путь его выполнения. Благодаря намеченным ориентирам обеспечивается контроль за ходом действия, а исполнительная часть действия представляет собой реализацию этого пути и получение заданного результата. Отсюда следует, что для формирования нового идеального действия необходима система ориентиров, обеспечивающая ребенку правильное и безошибочное выполнение действия с первого раза и далее каждый раз. По словам Гальперина, полная ориентировочная основа действия открывает для испытуемого «свободное и успешное движение к ясно представленной цели». При такой установке каждая ошибка ребенка ставит перед экспериментатором задачу — найти ориентир, позволяющий ребенку избежать в дальнейшем этой ошибки. Вот почему для работы по этому методу для предварительного выяснения самой ориентировочной основы действия особенно важны отстающие ученики. Если у таких детей можно сформировать новое предметное действие, а затем и такое же новое идеальное действие, то тогда станет понятно, что собой представляет изучаемый психический процесс, ибо он создан экспериментатором, возник на его глазах. Ошибки испытуемого служат показателем неполноты ориентировочной основы действия. И наоборот, у слабых испытуемых отсутствие ошибок свидетельствует о полноте ориентировочной основы нового действия.

Составление ориентировочной основы представляет собой первый этап формирования идеального действия. На следующем этапе испытуемый выполняет материальное действие с реальными предметами (или материализованное действие с их заменителями). На третьем этапе действие выполняется в громкой социализированной речи. Если на предшествующем этапе ориентировочная схема впервые превращается в действие самого ребенка, то на этом этапе действие принимает форму суждения и рассуждения. Когда такое действие становится быстрым и безошибочным, испытуемый начинает выполнять его с помощью «внешней речи про себя», т.е. с помощью речи, беззвучной по форме, но развернутой и социализированной, понятной другому челове-

ку. Здесь действие впервые становится умственным. Но на этом процесс формирования идеального действия не заканчивается. В умственном плане оно претерпевает дальнейшие изменения: по мнению Гальперина, речь, звуковые образы слова как бы уходят из сознания, в котором сохраняются лишь значения слов. Теперь процесс выступает для субъекта как мысль о действии.

Итак, согласно П.Я. Гальперину психологическим механизмом действия служит его ориентировочная часть, а оптимальная регуляция действия осуществляется благодаря полной ориентировочной основе действия. Во внутреннем плане, который образуется с помощью речи, действие сокращается, автоматизируется и становится мыслью об этом действии.

Этапы психологической эволюции действия, описанные Гальпериным, относятся к развитию отдельных психических функций. Они были выявлены и подтверждены в многочисленных исследованиях познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления) и двигательных навыков у детей и взрослых испытуемых. Гальперин всегда исходил из того, что психика задана объективно, она закреплена в продуктах материальной и духовной культуры общества и при определенных условиях усвоения становится собственной психической деятельностью субъекта. Как видим, в своих исследованиях психического развития Гальперин шел «с конца», «сверху», от анализа объективно заданной конечной формы поведения к ее становлению у ребенка в ходе специально организованного формирующего эксперимента, где процесс подчиняется логике построения психического явления с заранее заданными свойствами.

Ж. Пиаже также постоянно имел в виду то, что должно быть в конце развития, а именно — целостные логические структуры мышления, но рассматривал их возникновение в возрастном аспекте, начиная с рождения ребенка. По существу, он, как и П.Я. Гальперин, изучал развитие психических функций (мышления, памяти, воображения, восприятия), но в отличие от Гальперина рассматривал их развитие в онтогенетической перспективе. Он шел «снизу вверх», от истоков к более высоким формам интеллектуальной деятельности. Именно поэтому процесс, описанный им, подчинен «логике постепенности», когда предшествующая форма интеллектуальной деятельности подготавливает последующую.

Заметив сходство этапов интериоризации действия в процессе его планомерного формирования и онтогенетического, возрастного развития, рассмотрим теперь, как на основе действия формируются у ребенка новые знания — понятия и умственные образы и в чем суть глубоких расхождений двух мыслителей, особенно ярко проявившихся в ответе на этот ключевой вопрос.

Согласно теории Гальперина формирование понятий осуществляется благодаря действию по распознаванию объектов. Такое действие должно опираться на соответствующие критерии, признаки формируемого понятия. Благодаря действию соотнесения признаков понятия с набором специально подобранных заданий устанавливается принадлежность объектов данному понятию. Вначале процесс распознавания происходит развернуто — во внешнем материальном или материализованном плане, а в конце ребенок как бы непосредственно видит искомый образ. Между началом и концом процесса действие проходит уже описанные этапы, где оно всегда подчиняется системе заранее продуманных условий. Однако признаки понятия не исчерпывают его содержания.

Согласно Гальперину подлинное содержание понятия составляют функции соответствующих объектов в конкретной предметной ситуации, и признаки понятия принадлежат именно ей. Не предметы или их свойства сами по себе, а выполняемая ими функция, по мысли Гальперина, является «подлинным ядром понятия», и собственно ей, а не объектам принадлежат его отличительные признаки. Именно функция объектов должна быть выделена и представлена в виде пространственной схемы, отражающей отношения объектов, подводимых под соответствующее понятие. Например, в исследовании, посвященном формированию простой системы научных понятий из области физики («давление твердых тел»), ребенок, прочитав задачу, должен был сначала по тексту задачи восстановить на рисунке проблемную ситуацию, а затем преобразовать изображение ситуации в схему — обвести все составляющие силы давления с помощью круга, отметить на нем все места опоры и от них нарисовать линию, обозначающую давление; затем перерисовать эту схему рядом и заполнить ее конкретными числами и знаками.

В этом и во многих последующих исследованиях, выполняемых под руководством П.Я. Гальперина, было показано,

что между предметом и понятием всегда стоит схема, без построения которой невозможно формирование полноценных понятий. Из этого следует, что во внутренний план переносится не только схема действия, но и схема объекта, отражающая его функцию в соответствующей проблемной области.

Схема является не только упрощенным изображением внешнего вида предметов, подобно рисунку или макету, но в ней отражаются существенные отношения объектов, их внутренняя структура. Поэтому схема часто показывает объект в преобразованном виде. Так, отношения количества, длины или веса двух предметов или совокупности предметов на схеме представляются, например, в виде взаимно-однозначного, соотнесения основных единиц, полученных в результате измерения этих параметров.

По словам Гальперина, уже в процессе выделения этих схем и на каждой стадии их готовности они используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов. Они становятся схемами мышления о вещах, общими схемами, на основе которых предпринимаются отдельные практические и теоретические действия. Вот почему, по мнению Гальперина, благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах происходит развитие мышления. Гальперин называл подобные схемы *«оперативными схемами мышления»*. По своему содержанию они отличаются от схем действия и операций Пиаже. Они касаются объекта и служат орудием ориентировки в отношении любых объектов соответствующей области знания.

Исследования Гальперина и его сотрудников показывают, что объективные знания и научные понятия отнюдь не приобретаются ребенком на основе простой регистрации внешней информации, а строятся на основе действия субъекта. На этом настаивал и Пиаже. Для того чтобы познать объекты, считал Пиаже, субъект должен действовать с ними и поэтому трансформировать их. На сенсомоторном уровне ребенок перемещает объекты, комбинирует их, связывает, удаляет и вновь возвращает. На более высоком уровне развития, в старшем дошкольном и школьном возрасте, ребенок не только во внешнем плане, но и мысленно строит и перестраивает объект познания. Схватывая механизм этого преобразования, ребенок, говоря словами Пиаже, устанавливает «способ производства явления».

Знание, по Пиаже, предполагает два вида деятельности. С одной стороны, это координация самих действий, а с дру-

гой — установление отношений между объектами. И те и другие отношения взаимосвязаны, поскольку они устанавливаются через действие: то, что дано (т.е. физически представлено в материальном объекте), включается в логико-математическую структуру, состоящую из координации действий субъекта. Поэтому объективные знания, по Пиаже, всегда подчинены определенным структурам действия.

В своих исследованиях ребенка Пиаже применял философский, «номотетический» способ анализа психических явлений. Как ученый он искал универсалии, «когнитивные ядра», общие для всех детей одного и того же уровня. Поскольку структуру интеллектуальной деятельности нельзя увидеть, Пиаже конструировал их с помощью моделей, взятых из математической логики. Таким образом, он навязывал психологической реальности логические законы. При этом вне его внимания оставались предметное содержание, предметный источник понятия.

Одно из своих многочисленных исследований Пиаже посвятил развитию рассуждений у маленьких детей и показал, что в дошкольном возрасте, в так называемый предоператорный период, познавательные схемы еще недостаточно координированы между собой, и это приводит ребенка к противоречивым суждениям. Ребенок считает, например, что деревянные корабли плавают, потому что они легкие, а большие корабли не тонут, потому что они тяжелые. Ж. Пиаже назвал этот феномен «амнезией внешних доказательств». Из-за отсутствия необходимых интеллектуальных структур маленький ребенок нечувствителен к опыту, но, взаимодействуя с окружающим, включая и интегрируя новые элементы в уже существующие структуры, он постепенно вырабатывает новые структуры, которые делают его более восприимчивым к новой информации. Таким образом, Пиаже рассматривает интеллектуальные структуры как фундаментальные инструменты организации внешнего мира.

Эти структуры, по его мнению, являются результатом конструкции. Они не даны в объектах, поскольку зависят от действия субъекта. Сначала их нет и у субъекта, так как субъект еще должен научиться координировать свои действия, но эта способность не запрограммирована наследственно, а формируется при жизни.

Не признавая существования врожденных идей и активно протестуя против эмпирической трактовки происхожде-

ния знаний, Пиаже подчеркивал, что человек не является только созерцателем. Его невозможно представить в виде регистрирующей машины. Он сам воздействует на окружающие его предметы и на мир. Он производит и строит, даже если речь идет о подражании или восприятии. Высказанные мысли крайне важны для Пиаже. Он нередко их повторяет в разных своих книгах. Но к кому же они обращены?

Развивая свою теорию, Пиаже ведет постоянную дискуссию, скрытую и явную, как с представителями нативистского направления в психологии, возрождающегося в психолингвистике (Н. Хомский), так и со сторонниками бихевиористической концепции развития (К. Халл, И.П. Павлов), в которой сложное объясняется через простое и сводится к условным или ассоциативным связям. Скрытыми оппонентами для Ж. Пиаже были и советские психологи, в том числе П.Я. Гальперин.

Познакомившись с исследованиями советских психологов на XVIII Международном конгрессе, Б. Инельдер, ученица и ближайший сотрудник Пиаже, заметила: «Мы не можем не выразить наше удивление по поводу того, что в обществе, которое сделало возможным изобретение спутника, знание иногда еще продолжает рассматриваться как отражение действительности (концепция, близкая к эмпиризму XIX века, в духе которого были воспитаны крупнейшие вдохновители советской мысли)». Нетрудно догадаться, что и здесь имеется в виду И.П. Павлов, влияние идей которого на становление теории П.Я. Гальперина невозможно переоценить.

Пиаже критически относился к павловской идее условного рефлекса. Понятие ассоциации, по его мнению, образовано путем искусственной изоляции лишь части общего процесса — процесса уравновешивания между ассимиляцией и аккомодацией, который является биологической основой органической жизни, поведения и мышления. Анализируя формирование слюнного рефлекса на звук, Пиаже писал: «Обусловливание существует только как функция потребности в пище, т.е. оно действует, только если является частью ассимиляторной схемы и ее удовлетворения, а следовательно, определенной аккомодацией к ситуации. На деле «ассоциация» всегда сопровождается ассимиляцией в предшествующие структуры, и это один из факторов, который не следует упускать из виду. С другой стороны, до тех пор, пока «ассоциация» включает определенную новую информацию,

она представляет собой активную аккомодацию, а не простую пассивную регистрацию» (Пиаже Ж., 2001).

П.Я. Гальперин считал понятия «ассимиляция», «аккомодация», «уравновешивание» лишь метаформами, содержание которых в концепции Ж. Пиаже остается нераскрытым. Известно, что Гальперин также использовал понятия, взятые из физиологии: «образ потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), «акцептор действия» (П.К. Анохин), «нервная модель стимула» (Е.Н. Соколов), для того, чтобы показать, как и при каких условиях возникает психическое отражение. Этот процесс отнюдь не пассивный и не механический. Благодаря рассогласованию, несоответствию стимулов сложившимся образам, схемам действия и ожиданиям он ведет к преодолению автоматизмов и стереотипных реакций субъекта. «Согласование-рассогласование афферентных импульсов с центральными нервными моделями — это и есть тот механизм, который регулирует смену условно-рефлекторного и ориентировочно-исследовательского поведения. А ориентировочно-исследовательская деятельность — это не усложнение автоматических реакций, что не меняло бы их общий характер, и это не переход к «слепым пробам», биологическое назначение которых — непосредственное достижение полезного результата. Первая и самая общая задача ориентировочно-исследовательской деятельности состоит в том, чтобы выяснить причину, вызывающую рассогласование, наметить действие согласно новым обстоятельствам и лишь затем обеспечить его выполнение. Здесь действие определяется не сочетанием «стимулов» и двигательных возможностей организма, а новым отношением между вещами, которое выделяется в качестве пути к «цели». Будучи новым, оно еще не имеет ни условного (тем более безусловного) значения. В качестве только что выделенного «пути к цели» это новое отношение имеет только ориентировочное значение. Новое отношение между вещами еще должно быть обнаружено субъектом и «выступить перед ним», что и составляет непосредственный результат ориентировочно-исследовательской деятельности. А «выступить перед субъектом» в своем предметном содержании, в соотношении вещей друг с другом, не как действующий фактор, а как условие действия — это и значит «явиться», в психическом отражении» (Гальперин П.Я., 1976). Как видим, понимание Гальпериным психического отражения далеко от эмпирической трактовки, это совершенно другой научный подход и другая философия.

Интуитивно можно уловить сходство между понятиями «акцептор действия», «нервная модель стимула», «образ потребного будущего», «согласование-рассогласование» (П.Я. Гальперин) и понятиями «схема действия», «ассимиляция», «аккомодация», «равновесие» (Ж. Пиаже). С помощью понятий Пиаже трудно, но возможно описать процесс ориентировки субъекта, но эти понятия не раскрывают содержания ориентировочно-исследовательской деятельности.

Поворотным моментом в развитии теории и метода Гальперина было установление трех основных типов ориентировки и соответствующих им типов учения.

При *первом типе* ориентировки субъект обращает внимание на внешнюю форму образца, самого действия и его продукта. Стихийно складывающаяся система ориентиров недостаточна для выполнения задания на высоком уровне.

При *втором типе* ориентировки ребенку дают все указания для правильного выполнения конкретного задания.

Наконец, *при третьем типе* ориентировки ребенка учат методу анализа объектов, который дает ему возможность самостоятельно установить систему ориентиров, позволяющую правильно выполнять любые задания в изучаемой области.

Учение о типах ориентировки неизбежно ведет к проблеме интеллектуального развития ребенка, прочно связанной с именем Ж. Пиаже. Согласно П.Я. Гальперину при первом, широко распространенном типе ориентировки и обучения ребенок сам находит ориентиры для правильного выполнения действия. Часто он делает это случайно и неосознанно, так как обучение идет путем проб и ошибок. Понятно поэтому, что успех такого обучения в значительной степени зависит от уровня интеллектуального развития ребенка. При втором типе ориентировки экспериментатор сам выделяет все необходимые условия и указывает ориентиры, позволяющие ребенку с первого раза правильно выполнить новое действие. Но эти ориентиры устанавливаются эмпирически, путем подбора условий, устраняющих ошибки. По мнению Гальперина, развития мышления при таком обучении не происходит, а имеется лишь накопление знаний. При обучении по третьему типу ребенка вооружают методами выделения основных единиц соответствующей области науки и общими правилами их сочетания в конкретных объектах. Именно этот тип ориентировки прямо связан с процессом психического развития ребенка. В ориентировке третьего

типа важную роль играют орудия мыслительной деятельности (эталоны, критерии, меры), которые позволяют дать объективную характеристику объекта. Применяя эти орудия к изучаемому материалу, ребенок начинает выделять «общие схемы вещей», свойственные всем объектам данной области. Вот почему, считал Гальперин, при третьем типе обучения, благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах, и происходит развитие мышления.

Теория формирования умственных действий возникла независимо от теории Ж. Пиаже. Но по логике своего развития она пришла к анализу того же самого предмета. Сегодня многие психологи считают теорию Пиаже самой авторитетной и убедительной. Однако метод и теория П.Я. Гальперина позволяют рассмотреть тот же самый предмет с новой точки зрения.

В Международном центре генетической эпистемологии в Женеве учеными различных направлений из разных стран были сделаны попытки сформировать у детей дошкольного возраста понятие о сохранении количества и понимание логических отношений части и целого.

Согласно первой гипотезе (Дж. Смедслунд и др.) ребенок может приобрести понятие о сохранении благодаря повторению внешних подкреплений. Результаты этих экспериментов показали, что подкрепление путем счета, контроля на весах, положительной и отрицательной оценки экспериментатором приводит к тому, что ребенок начинает лучше, точнее сравнивать физические величины, но для него по-прежнему остаются недоступными логические отношения между ними. При таком обучении дети приобретают только эмпирическое знание, но так и не улавливают логического принципа. Эти опыты еще раз показали, что обучение, основанное на принципах наглядности и внешнего подкрепления, на простой тренировке, не может дать полноценного знания, но как широко до сих пор оно распространено!

В других экспериментах исследователи (Б. Инельдер и др.) проверяли гипотезу, согласно которой наиболее эффективным условием для формирования логического принципа сохранения количества служит создание конфликтной ситуации или, другими словами *когнитивного конфликта*. В такой ситуации ребенок вынужден самостоятельно соотносить изменения внешней формы объекта с изменением его величины для того, чтобы дифференцировать инвариантный параметр объекта и несущественный переменный параметр.

При таком способе обучения подчеркивается роль ситуации с возникающим в ней противоречием, которая должна учить ребенка находить решение этого противоречия и таким образом приводить к преобразованию исходного уровня его мышления. В этих экспериментах не было получено правильного решения предъявляемых тестов всеми испытуемыми. И это не удивительно, так как разумное построение ситуации вне организации деятельности самого ребенка в этой ситуации не является достаточным условием для формирования полноценного логического знания.

В следующей серии экспериментов (А. Морф), посвященных обучению ребенка пониманию принципа сохранения количества, проверялась гипотеза, в соответствии с которой источник логических операций лежит в координации действий субъекта. В качестве приема формирования новой логической структуры экспериментаторы использовали упражнения испытуемого в выполнении других, уже имеющихся у него операций, которые прямо связаны с формируемой структурой.

Использовались задания, аналогичные описанным Пиаже. (Перед ребенком лежит 20 деревянных бусин, 16 из которых — белые, остальные — коричневые. Ребенка спрашивают: «Чего больше, деревянных бусин или белых?» Ребенок на дооперационном уровне мышления отвечает: «Белых больше, а деревянных только четыре».)

В одном из экспериментов А. Морф формировал у детей логические операции «вкладывания» и пересечения классов. Он применял две методики. По первой методике детей учили операциям «вкладывания». После получения спонтанных реакций ребенка на тест включения классов *В* (стаканы) = *А* (желтые стаканы) + A^1 «(зеленые стаканы) был введен новый класс предметов *В* — чашки. Они вместе со стаканами составляли новый, более широкий класс *С*, который ребенок должен был назвать «сосуды». С помощью экспериментатора ребенок различал классы *В* (сосуды — стаканы) и *В'* (сосуды — не стаканы). Затем экспериментатор вместе с испытуемым обводил границей, например меловой чертой или веревкой, класс *С* и класс *В* (границы были похожи на круги Эйлера). Такую же процедуру ребенок осуществлял с подклассами *А и А'* класса *В*. Такова была попытка Морфа визуально представить отношения включения между классами. С ребенком проводилась беседа по поводу последовательных вкладываний одного класса в другой, и ему

предоставлялась возможность произвести сравнение классов по числу элементов. Такие упражнения проводились с различными классами предметов (боксеры — собаки — домашние животные — животные; белые розы — розы — цветы — растения). Из 15 испытуемых 10 научились рисовать меловые круги правильно. Они представляли себе, как отделить *A от A'* внутри *B*. Однако никто из детей не пришел в результате этой деятельности к правильному ответу на вопрос: «Что больше — *A* или *B*?»

Вторая методика Морфа заключалась в создании так называемых «мультипликационных ситуаций». В заданиях испытуемых просили дать двойную характеристику одного предмета как принадлежащего одновременно двум (или более) классам, и двойную характеристику классов. С этой целью перед ребенком ставилась коллекция предметов: щетка, карандаш, ключ, носовой платок, цветок, чашка, камешки, кукла, пипетка, книга для взрослых, соска, вязальные спицы, книжка с картинками и т.д. Ребенку предлагали навести порядок в этом наборе, т.е. положить предметы в две коробки. Если ребенок не мог правильно распределить предметы, экспериментатор предлагал ему принцип классификации: отложи «вещи для ребенка» и «вещи для взрослых». Среди предметов, предложенных ребенку, были такие, которые одновременно могли принадлежать двум классам (чашка, карандаш, носовой платок). Таким образом, испытуемые были поставлены в конфликтную ситуацию, в которой они не могли решить, принадлежит ли объект одному классу или другому. Решение заключалось в выборе области, общей для обоих классов. Вместо коробок ребенку давали лист бумаги с нарисованными пересекающимися прямоугольниками. Беседуя с ребенком, объясняли ему, для чего нужна эта площадь пересечения. Такое упражнение повторялось во многих аналогичных ситуациях.

В других случаях экспериментатор выбирал определенный предмет и просил ребенка рассказать, в какие классы предметов он мог бы поместить его (по цвету, по величине, по применению). После такой процедуры ребенок из беспорядочного набора предметов выбирал некоторые классы, затем для одного из них называл более широкий класс, обращал внимание на разнообразие свойств класса, по которым его можно было бы включить в более широкие классы. Наконец, экспериментатор, используя те же самые предметы, просил ребенка выделить из класса предметов отдельные

подклассы, а затем предлагал ему основное задание — сравнить класс с большим из подклассов. После всех этих упражнений дети находили правильное решение во всех ситуациях включения классов.

Однако в этих экспериментах по-прежнему остается неясным, как же происходит переход от одних операций к другим и почему не все испытуемые, выполняющие упражнения, решают предъявляемые тесты, а решающие их справляются не со всеми заданиями.

Еще одна гипотеза была предложена женевскими психологами (А. Пьерре-Клермон и др.). Согласно этой гипотезе интеллектуальное развитие ребенка нельзя рассматривать в «социальном вакууме», и процесс интеллектуального развития следует изучать в контексте социального взаимодействия (Пьере-Клермон А., 1991). Именно *социокогнитивный конфликт* и его решение стимулируют развитие познавательных возможностей ребенка. На определенном этапе развития общие действия нескольких детей зависят от разрешения противоречий между ними, а работа по преодолению конфликтов приводит к появлению новых интеллектуальных структур. При такой интерпретации формирование логических структур принципиально ограничено, поскольку управлять процессом развития можно лишь косвенно, путем приведения в действие других логических или дологических образований, которые раньше были спонтанно приобретены.

Под руководством П.Я. Гальперина был проведен цикл исследований (Л. Георгиев, Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская), задача которых состояла в том, чтобы найти адекватный способ для формирования полноценного логического знания. Согласно гипотезе исследования у ребенка можно сформировать полноценное понятие о сохранении количества, если научить ребенка подходить к оценке любого объекта с помощью объективно-общественных критериев, эталонов, мер и вспомогательных средств, отмечающих и закрепляющих отмеренное. Прежде всего, нужно создать новый для ребенка опосредствованный способ мышления, способный заменить оценку вещей по непосредственному впечатлению. При этом важное значение имели специальные задачи, которые нельзя решить никаким другим способом, кроме использования меры и вспомогательных средств; эти задачи позволяли показать ребенку, что непосредственная оценка явлений часто бывает просто невозможной.

Обучение детей пониманию принципа сохранения сразу же на задачах Ж. Пиаже, как это пытались делать экспериментаторы в Женеве, не дает желаемого результата, потому что яркие внешние различия сравниваемых предметов делают ребенка невосприимчивым к обучению. В исследованиях П.Я. Гальперина и его сотрудников после того, как ребенка научали пользоваться орудием — мерой и вспомогательными средствами (метками) для оценки величин в специально созданных задачах, — переходили к выделению разных свойств объектов также с помощью меры. Это важный момент исследования, так как применение к объекту разных мер позволяет вычленить в нем соответственно разные свойства и таким образом снять глобальность его непосредственной оценки. Применение к задаче меры и вспомогательных средств, отмечающих и закрепляющих отмеренное, дает возможность представить объект в преобразованном виде.

Сначала перед ребенком имеется объект работы в том виде, как он был предъявлен ему. В результате применения к этому объекту орудия и вспомогательных средств конструируется новый вид этого объекта: из исходной глобальной, нерасчлененной картины выделяется его структура, и ее существенные отношения материализуются с помощью определенного соотношения меток, напоминающих о произведенном измерении выделенного параметра. Этот преобразованный вид объекта является внешним выражением того, что станет впоследствии внутренним планом рассуждения ребенка.

Сформированный таким образом опосредствованный способ рассуждения дети переносят на задачи Ж. Пиаже. Уже при выполнении первых заданий происходит переориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что «кажется», и того, что есть «на самом деле». Но теперь понятно, что лежит в основе такого разделения: с самого начала обучения ребенок уже выделял из видимой картины ее существенные отношения. Реальное, орудийно-опосредованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения.

В концепции Пиаже роль действия сводится к манипуляции объектами, в процессе которой происходит рефлексия ребенка на выполняемое им действие, конструирующее объект. Однако главное значение имеет ориентировка в самом

объекте, благодаря которой происходит не конструкция реальности, как считал Пиаже, а ее отражение. Изучая возникновение нового знания у ребенка, можно ли не учитывать, что это знание уже присутствует в обществе, а ребенок не существует независимо от него? По-видимому, Пиаже прав, когда он говорит о конструировании нового знания для человечества, т.е. научного знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Но развивающийся ребенок не конструирует знание, а усваивает его в зависимости от того, как строится его ориентировка в мире.

На XVIII Международном конгрессе психологов в Москве Ж. Пиаже, приветствуя сближение точек зрения — своей и П.Я. Гальперина — на процесс формирования у ребенка нового знания, подчеркнул в заключительной лекции: «Мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований».

10.2. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка

Завершив исследование формирования искусственных понятий у детей, Л.С. Выготский писал, что экспериментальный анализ образования понятий неизбежно вплотную подводит нас к функциональному и генетическому анализу. Наиболее остро эта проблема встала тогда, когда к изучению психических явлений был применен метод формирующего эксперимента. Позднее, строя психические процессы с заранее заданными показателями, исследователи (а также их оппоненты) задумались о том, как же соотносятся между собой данные лабораторного эксперимента и жизнь; то, что получается *in vitro*, с тем, что происходит *in vivo*. В применении к онтогенезу психики эта проблема формулируется как соотношение функционального и возрастного развития ребенка.

Под функциональным развитием понимается изменение психических процессов у детей и взрослых в ходе формирующего эксперимента, когда достигается качественно новый уровень решения интеллектуальных, перцептивных, мнемонических и других задач, — уровень, которого у испытуемых до экспериментального обучения не было; когда испытуемые овладевают такими умственными действиями, поня-

тиями и навыками, которые соответствуют объективно установленным общественным критериям. Систематическое изучение функционального развития психики было осуществлено П.Я. Гальпериным.

Возрастное развитие психики — это психическое развитие ребенка от рождения до достижения социальной зрелости. По словам А.В. Запорожца, оно характеризуется не столько усвоением отдельных знаний, сколько более общим изменением детской личности, образованием нового психофизиологического уровня, формированием нового плана отражения действительности.

Функциональное развитие может быть рассмотрено в онтогенетическом аспекте. Примером служит развитие интеллекта ребенка от рождения до подросткового возраста, изученное Ж. Пиаже.

Как же соотносятся между собой эти линии развития? Данная проблема снова выступила в результате экспериментально-теоретического анализа концепции Пиаже. В исследованиях Л. Георгиева, Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской, проведенных под руководством П.Я. Гальперина, выявился яркий факт: у детей пяти-шести лет можно сформировать понятия, которые опережают время своего спонтанного возникновения на четыре-пять лет. При этом качественные изменения происходят не только в области интеллекта, но и в развитии памяти, воображения, речи и даже восприятия оптико-геометрических иллюзий. Означает ли это, что в ходе эксперимента ребенок из дошкольника превратился в младшего школьника?

В концепции П.Я. Гальперина о планомерном формировании умственных действий сделан важный шаг к пониманию того, что обычно называют психическими функциями. В целостном процессе, который включает в себя не только психическое, но и физиологическое, выделен собственный предмет психологического анализа. Это действие. Поэтому, изучая формирование психических процессов, необходимо, прежде всего, установить, что делает та или иная функция, какую роль в поведении она выполняет. Восприятие, например, строит образ; внимание — особая форма контроля и т.д. Затем следует построить систему условий, которые обеспечили бы этот результат с заранее заданными показателями. В концепции Гальперина разработаны условия, обеспечивающие:

1) мотивацию действия;

2) правильное выполнение действия с первого раза и каждый раз далее;

3) воспитание желаемых свойств действия (разумность, сознательность, обобщенность, критичность и т.п.);

4) перенесение внешних действий в умственный план.

Как показали многочисленные исследования, эта система условий позволяет однозначно определить ход процесса и достигаемый результат и тем самым объяснить его возникновение. Целенаправленное формирование психических процессов дает драгоценный опыт причинного изучения психических явлений. В настоящее время это единственный метод систематического изучения психических явлений в их становлении. Это также и нить Ариадны в анализе такого сложного процесса, как возрастное развитие психики ребенка.

Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина позволили систематизировать огромный фактический материал, накопленный в области детской психологии. Выготский ввел новую единицу анализа детского развития. Ею являются не отдельные психические процессы, которые изучает общая, генетическая психология. Детская психология имеет дело с особыми единицами. Это возрастные периоды. Именно поэтому детскую психологию называют возрастной психологией. Выготский первый понял, что возраст имеет свою структуру и динамику. Возраст, писал он, представляет собой «такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития» (Выготский Л.С., 1984).

Каждый возраст характеризуется, согласно взглядам Выготского, своей своеобразной, специфической для него, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, которая есть не что иное, как отношение между ребенком и его средой. Социальная ситуация развития, подчеркивал Выготский, «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Из жизни ребенка в данной социальной ситуации возникает основной, или ведущий (по

определению А.Н. Леонтьева), тип деятельности. В ней развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. По словам Выготского, они служат не предпосылкой, а результатом, или продуктом, возрастного развития. Возникшие новообразования в развитии ребенка приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новой социальной ситуации, которая открывает новые возможности для психического развития ребенка уже в следующем возрастном периоде. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет, по Выготскому, главное содержание критических возрастов.

При сопоставлении функционального генеза с онтогенезом психики на первый план выступают различия этих линий развития. Ни понятие социальной ситуации развития, ни категория деятельности, ни понятие кризиса неприемлемы для анализа функционального развития. В концепции Ж. Пиаже отсутствует учение о кризисах развития, он никогда не сталкивался с этим явлением, потому что имел дело с функциональным развитием интеллекта, правда, изученным в онтогенетическом, возрастном аспекте. Единицей анализа в теории Пиаже служит действие и его изменения: схематизация, координация с другими действиями, перевод действия во внутренний план. И в теории планомерного формирования психических процессов П.Я. Гальперина речь идет не о деятельности ребенка, а о действии, причем объектом изучения служит не само предметное содержание действия, а его образ. Этот образ раскрывает перед субъектом картину ситуации, «поле совершаемого или возможного действия» для того, чтобы разобраться в ситуации, предусмотреть эффективность выполняемого действия. Переход от внешней, материализованной формы его выполнения к внутренней, умственной, не сопровождается кризисами, хотя и имеют место перестройка процесса, его сокращение и автоматизация. Лишь в редуцированной форме представлена в функциональном генезе социальная ситуация развития. Здесь она выступает как отношения экспериментатора и испытуемого, которые строятся таким образом, чтобы задать мотивационную основу действия; последняя в ходе дальнейшего формирования будет развиваться и перестраиваться. А.В. Запорожец подчеркивал, что отработка действия в речевом плане невозможна у младенца, который еще не владеет речью, а ребенок раннего возраста еще не может оперировать наглядными моделями и, следовательно, выполнять действие в ма-

териализованном плане. Однако, с его точки зрения, изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек сознания, которые характеризуют ход возрастного развития (Запорожец А.В., 1986).

Все перечисленное показывает, что различия между двумя линиями — функциональным и возрастным развитием — совершенно очевидны. Можно ли увидеть общее между ними? Поскольку в функциональном генезе, исследованном с помощью планомерного формирования умственных действий, выражена необходимость (иначе невозможно получить продукт с заранее заданными свойствами), то задача состоит в том, чтобы выявить ее. Все это возможно сделать в сопоставлении, в нахождении пересечений между функциональным и возрастным развитием психики. Если есть повторяемость в этих линиях развития, значит, в ней отражена закономерность.

В теории планомерного формирования умственных действий разделяются две основные части действия: ориентировочная и исполнительная. Качество действия зависит от ориентировочной части. Она представляет собой психологический механизм действия. Ориентировочная часть неразрывно связана с исполнительной частью, во-первых, потому, что сама ориентировочная часть строится с учетом качества будущего исполнения действия, и, во-вторых, потому, что от качества ориентировочной части зависит продуктивность действия в целом. Формирование нового действия начинается с организации его ориентировочной основы.

Разделение ориентировочной и исполнительной частей действия сквозной нитью проходит через все периоды возрастного развития психики. Так, например, еще в 1920-х гг. Н.М. Щелованов установил, что в развитии младенца сенсорика опережает моторику, т.е. сенсорное развитие ребенка по времени предшествует развитию двигательной сферы. Известно, что пассивная речь развивается раньше активной, а развитие фонематического слуха опережает развитие артикуляции. Прежде чем возникает акт хватания, рука превращается в орган перцепции. Все это происходит на наших глазах: первоначально сжатая в кулачок рука раскрывается, и ребенок начинает ощупывать ею сначала то, что находится рядом, а затем и свои руки. Такая ориентировка необходима для возникновения взятия и удержания предмета. Помимо этого сам процесс захватывания предмета строится под контролем зрения. На следующей возрастной стадии — в раннем

возрасте — отчетливо наблюдается, что овладение операционально-технической стороной предметных действий отстает по времени от ориентации в специфически человеческих способах употребления предмета: ребенок раньше понимает назначение ложки, чем овладевает технической стороной дела. В игре ребенка-дошкольника операционально-техническая сторона минимальна (ребенок не становится шофером или доктором), условны предметы, сокращены операции, но как велика ориентация в окружающем! Наконец, сформированность учебной деятельности определяется тем, насколько учащийся, решая конкретно-практическую задачу, может ставить для себя учебную, т.е. исследовательскую задачу.

Приведенная аналогия отражает жизненную функцию психики, которая, как подчеркивает П.Я. Гальперин, состоит в ориентировке поведения на основе психического отражения проблемной ситуации.

В концепции планомерного формирования психических процессов разработаны способы перевода действия в умственный или перцептивный план. Путь от внешнего к внутреннему проходит не только формирование умственных действий в функциональном генезе. Эта закономерность проявляет себя и в плане возрастного развития психики. В этой связи интересны современные представления о роли игры в развитии ребенка. Игра рассматривается в настоящее время как стихийно сложившаяся форма наглядно-действенного моделирования и усвоения социального опыта. Это наиболее эффективная и соответствующая возрастным особенностям детей форма перехода к внутреннему плану деятельности. Игра свидетельствует о том, что формирование внутреннего плана действия вначале нуждается в материальных опорах в виде игровых символов. Как пишет Д.Б. Эльконин, «игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь» (Эльконин Д.Б., 1978). Исследования функционального генеза психики показали, что единственным средством, позволяющим перенести предметное действие во внутренний план, является его последовательное формирование в громкой речи без опоры на предметы (П.Я. Гальперин).

Однако, как показывают исследования возрастного развития психики ребенка, для того, чтобы слово стало полно-

ценным орудием обобщения и мышления, средством, с помощью которого можно осуществить процесс интериоризации действий, необходимо создание условий для отрыва слова от предмета. Л.С. Выготский писал по этому поводу, что отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Он считал, что этот процесс происходит в детской игре, когда, например, палочка, т.е. вещь, становится опорой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади.

Отрыв слова от предмета наглядно разворачивается также в процессе развития детского рисунка. Рисунок благодаря своему сходству и одновременно отличию от изображаемого еще в большей степени, чем игра, позволяет ребенку «силой одной вещи похитить имя у другой» (Л.С. Выготский). Иначе говоря, в онтогенезе психики между словом и предметом вклинивается игра и другие формы символико-моделирующей деятельности, такие как рисунок, лепка, конструирование. Эти виды деятельности как бы отсекают слово от предмета, способствуя развитию функциональной зрелости слова. В исследованиях функционального генеза, проведенных под руководством П.Я. Гальперина, было показано, что перевести действие в план громкой речи без опоры на материальные предметы во многих случаях возможно лишь благодаря схематизации ситуации. Таким образом, и в функциональном генезе между предметом и словом стоит схема. То, что с необходимостью появляется в возрастном развитии психики, проявляется в функциональном развитии. В такой повторяемости отражается логика развития, обусловленная социальной детерминацией психики. Итак, в психическом развитии имеют место параллельные ряды. Их сходство определяется тем, что ход развития как функционального, так и возрастного диктуется необходимостью усвоения субъектом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Выготский писал, что экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное преимущество экспериментального анализа, который позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятия. Эксперимент дает ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития психики ребенка.

10.3. Формы и функции подражания в детстве

Проблему детского подражания можно считать классической для психологии. В конце XIX — начале XX в. она рассматривалась Г. Тардом, Э. Торндайком, Дж. Уотсоном, Р. Вудвортсом и другими крупными психологами. В отечественной психологии большое внимание подражанию в детстве уделяли П.Ф. Каптерев, И.М. Сеченов, К.Д. Ушинский. Позже роль имитации в детском развитии стала предметом размышлений и эмпирических исследований З. Фрейда, Дж. Болдуина, П. Гийома, Ж. Пиаже, А. Валлона. Было установлено, что *подражание, или имитация,* — такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни.

В современной зарубежной психологии, в частности в американской теории социального научения, имитации придается ключевое значение, считается, что она выполняет познавательную и коммуникативную функции (А. Бандура, Дж. Аронфрид, И. Узгирис и др.). Однако, несмотря на значительные достижения в экспериментальном изучении подражания, трудности в интерпретации этого поистине «многоликого» феномена детского развития сохраняются. Существующие подходы не позволяют выявить специфику подражания ребенка, вскрыть его принципиальные отличия от имитационного научения животных.

Л.С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности. Это важнейшее положение было развито в работах А.В. Запорожца, С.Л. Новоселовой, Ф.И. Фрадкиной и других исследователей, которые показали неразрывную связь подражания ребенка определенного возраста со специфической социальной ситуацией его развития; установили функции отдельных видов подражания; выявили его родство с ориентировочно-исследовательской деятельностью.

Новые перспективы для понимания многообразия форм и функций имитации в детстве открывают разработанная Д.Б. Элькониным концепция периодизации психического развития и созданное П.Я. Гальпериным учение об ориентировочной деятельности как предмете психологии. Опираясь на их идеи, можно предположить, что подражание представляет собой форму ориентировки ребенка в разных аспектах

окружающей действительности, необходимую для решения актуальных и специфичных для каждого возраста задач развития. Исследование форм и функций подражания в детском возрасте осуществлялось нами совместно с И.В. Шаповаленко.

Рассмотрим генезис детской имитации с точки зрения развития ориентировки ребенка в мире специфически человеческих предметов и отношений; проанализируем качественные этапы развития ориентировки в онтогенезе (формы подражания); уточним конкретно-психологическую функцию имитации в каждом возрастном периоде; соотнесем данные онтогенеза имитации с этапами психологического развития ребенка, представленными в концепции периодизации Д.Б. Эльконина.

Многообразие подходов к анализу эмпирических данных и пониманию роли имитации в психическом развитии ребенка обусловлено в первую очередь богатством содержания подражания, многоликостью его проявления на разных стадиях онтогенеза.

На рубеже XIX—XX вв. проблема детского подражания рассматривалась в рамках классического бихевиоризма и психоанализа. Особенно большое место отводится имитации в теориях Дж. Болдуина, Ж. Пиаже и А. Валлона. Эти исследователи обратили внимание на то, что подражание как форма детского поведения последовательно изменяется и развивается: усложняются образцы для подражания, увеличиваются точность и быстрота воспроизведения, возрастает частота подражательных актов. Болдуин различал стадии простой и настойчивой имитации. Пиаже описал спорадическое и систематическое подражание, подражание по образцу и по представлению. Стадии копирующего, воображаемого и размышляющего подражания выделял Валлон. Он также подчеркивал, что детское подражание связано с движением, с воспроизведением модели во внешней, материальной форме. Было отмечено, что подражание возникает на основе особых аффективных отношений ребенка и взрослого (З. Фрейд, А. Валлон).

Подражание способствует социальному развитию ребенка. По мнению Г. Тарда и Дж. Болдуина, оно помогает перенять традиции и нормы общества; обеспечивает «пропитывание» окружающей средой на самых первых этапах онтогенеза. Подражание рассматривается как путь формирования личности ребенка. В психоанализе идентификация ребенка с

родителями, проявляющаяся в подражании им, выступает как способ возникновения новых структур в личности ребенка. Подражание другому человеку есть способ познать этого другого и одновременно сформировать представление о самом себе, своих возможностях. В процессе подражания у ребенка вырабатывается произвольная регуляция поведения (Дж. Болдуин, А. Валлон).

Ж. Пиаже и А. Валлон отмечают существенную роль подражания в развитии интеллекта ребенка: репрезентативная способность признается производной от сенсомоторной имитации; подражание взрослому рассматривается как форма поведения, не связанная с удовлетворением органических потребностей, как неисчерпаемый источник инициативы, новых знаний и умений.

В американской психологии проблема имитации вот уже несколько десятилетий активно исследуется с позиций бихевиоризма и необихевиоризма. В теории социального научения (Н. Миллер, Д. Доллард, Дж. Гевирц, А. Бандура, В. Хартуп, Дж. Аронфрид, И. Узгирис и др.) подражание, идентификация, моделирование, научение через наблюдение рассматриваются как ключевые процессы социализации, как способы приобретения ребенком поведения, принятого, одобряемого в его социальном окружении. Многочисленные экспериментальные работы позволили установить, что вероятность подражания ребенка разным людям неодинакова. Модель, характеризующаяся высокими показателями престижности, властности, социально-экономического положения или осведомленности, будет имитирована с большей вероятностью. Также имеют значение пол, возраст, этническая принадлежность модели, характер отношений (эмоциональный знак, активность взаимодействия) между ребенком и взрослым.

Подражание свидетельствует об активной избирательной позиции ребенка; оно сопровождается «подлаживанием», подбором действий, соответствующих образцу. Действия, которые имитируются ребенком, как правило, обладают качествами сложности, новизны, «интересности». Особенно явно подражание проявляется по отношению к действию, которое только начинает формироваться. Содержание и объекты подражания претерпевают изменения по мере возникновения перед ребенком новых задач.

Однако, по признанию американских психологов, «белые пятна» в эмпирическом изучении и теоретическом осмысле-

нии детской имитации остаются до сих пор. Требуется объяснить происхождение и особенности подражания у младенцев, установить развитие подражания по мере взросления ребенка (особенно в первые три-четыре года жизни), показать роль имитации в «повседневной социализации» ребенка, выяснить, чем обусловлено многообразие, многоликость феномена детского подражания. Для того чтобы объяснить явления подражания, представители теории социального научения эклектически заимствуют элементы разных научных направлений:

- в двучленную схему анализа поведения по типу $S - R$ вводят ряд промежуточных переменных;
- выборочно используют принципы психоанализа и положения концепции Ж. Пиаже;
- постулируют врожденность некоторых психологических механизмов.

В настоящее время возможности экспериментального анализа имитации на базе необихевиоризма в основном исчерпаны. Поэтому разрабатываются многочисленные, но не принципиальные модификации уже известной схемы эмпирического изучения, наблюдаются попытки выйти за ее рамки, вернувшись, например, к методу наблюдения подражания в естественных условиях. Анализ работ американских психологов показывает, что трудности в исследовании проблемы сущности и функции детского подражания во многом обусловлены отсутствием в зарубежной психологии общей теории психического развития в детском возрасте.

Методологическую основу для понимания имитации в культурно-исторической психологии составляют положения теории психического развития ребенка, выдвинутые и обоснованные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Л.И. Божович, А.В. Запорожца и др.

Л.С. Выготский считал подражание основным путем для приобретения ребенком таких видов деятельности, которые выходят за пределы его собственных возможностей, «источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания». А.В. Запорожец, анализируя структуру подражательного процесса, мотивационную сторону подражания и его значение для организации поведения ребенка, приходит к выводу о существенном сходстве, если не общности природы подражания и ориентировочно-исследовательской деятельности. С.Л. Новоселова также подчеркивает

тесную связь подражания и ориентировочно-исследовательской деятельности в детстве.

Отечественными психологами установлен моделирующий характер предречевых вокализаций младенца; показано значение имитационных движений и действий ребенка раннего возраста для приобретения им культурнофиксированных способов действий с предметами; проанализирована роль подражания для первоначального понимания и освоения дошкольником различных по сложности и степени обобщенности сторон человеческой деятельности и жизни человека в обществе.

Исследователи неоднократно подчеркивали, что подражание и его различные производные (идентификация, моделирование и др.) участвует в формировании разных сторон личности ребенка:

- идентификация — механизм формирования личности (В.С. Мухина);
- подражание — механизм становления субъективности, внутреннего мира человека (В.И. Слободчиков);
- глобальная подражательность — необходимый этап в развитии личностной позиции ребенка (Е.В. Субботский);
- моделирование — условие развития опосредованных форм познавательной деятельности (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко).

Экспериментальные факты свидетельствуют о наличии в ткани детских образов моторных элементов имитационного характера (Л.С. Выготский, Н.Н. Поддьяков и др.).

Анализ теоретических представлений и экспериментальных данных отечественных и зарубежных психологов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что подражание в онтогенезе служит своеобразной, «ориентировочной частью» основных видов деятельности ребенка. С точки зрения концепции периодизации психического развития, разработанной Д.Б. Элькониным, логично ожидать, что если подражание выполняет указанную функцию, то в содержании подражания должны происходить закономерные изменения, связанные с подготовкой возникновения новой деятельности. Накопленные в психологии факты, касающиеся качественного развития подражания, могут быть рассмотрены как проявление спонтанного становления ориентировочной деятельности в онтогенезе.

Рассмотрим генезис имитации и соотнесем его со шкалой периодизации психического развития в детстве, предложенной Д.Б. Элькониным.

В период новорожденности и в первой половине младенческого возраста подражание может быть охарактеризовано как становящаяся форма поведения. Анализ диадического взаимодействия матери и ребенка двух-трех месяцев в строго контролируемых условиях показал, что вопреки субъективной оценке матери подражательные действия со стороны малыша скорее исключение, чем правило (данные Х. и М. Папоушек). Напротив, ярко проявляется такая особенность материнского поведения, как имитирование ею мимики и вокализации, движений и настроений своего ребенка. Роль опережающей инициативы взрослого в появлении и обогащении младенческой имитации чрезвычайно велика. Первоначально выступающая в форме *эмоционального заражения*, имитация имеет существенное значение для организации непосредственно-эмоционального общения ребенка и взрослого.

Содержание подражания ребенка в возрасте 2—6 месяцев составляют мимические и пантомимические движения, среди которых высовывание языка, открывание-закрывание рта, качание головой, некоторые движения рук типа махания, стучания, сжимания-разжимания кулака, хлопков в ладоши.

Предречевые вокализации ребенка имеют имитационный характер, они моделируют разные стороны речи взрослого: интонационную, ритмическую, фонематическую. Предречевые вокализации уподобительного характера, имитация мимики и жестикуляции могут быть рассмотрены как активные действенные формы исходной ориентировки ребенка в речевой действительности и в сфере выражения эмоциональных состояний. На данной начальной стадии онтогенеза в совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого ориентировочные функции полностью принадлежат матери, которая фактически выполняет для малыша функцию первоначального «образа мира» (С.Д. Смирнов). Подражание ребенка первого полугодия жизни вокализациям и мимическим экспрессиям взрослого, совершающееся по механизму эмоционального заражения, может быть понято как встречный со стороны ребенка процесс, вносящий свой вклад в построение специфичного для человека способа общения.

Со второй половины младенчества подражание все больше становится воспроизведением нового, того, чего еще не было в собственном поведении ребенка. Это дало основание многим исследователям считать данный период началом

«настоящей имитации» (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Подражание детей старше шести месяцев служит источником развития, по крайней мере, двух важнейших сторон поведения ребенка. Одна связана с усложнением и обогащением средств коммуникации (Е.И. Исенина), другая — с развитием предметных манипуляций (Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина, И. Узгирис и др.). Имитационные движения ребенка способствуют построению у него образа конкретного предмета. Ребенок воспроизводит специфические движения взрослого, представляющие собой паралингвистический жест («иди сюда», «помаши тете ручкой»), или движения, входящие в состав действия с определенным предметом («укачивание» и «ходьба» куклы, «расчесывание» волос).

Такая форма подражания, названная нами *копированием*, требует соблюдения ряда условий:

- специальной неоднократной демонстрации образца, обозначения его речевой меткой;
- предоставления ребенку того самого единичного предмета, который использован взрослым при показе;
- эмоционально насыщенного одобрения со стороны взрослого за попытку воспроизведения.

Несмотря на то, что к концу первого года ребенок становится способен намеренно воспроизвести образец (например, жест «до свидания»), ориентировка в ситуации по-прежнему принадлежит взрослому. Об этом свидетельствует факт первоначального непонимания ребенком конвенционального значения жестов. Самостоятельное осуществление подходящего жеста означает переход ребенка к инициативному выделению ориентиров. Первоначальная недифференцированность ориентировочной и исполнительной частей действия проявляется и в требовании ребенком того же самого предмета, который был использован взрослым. Во время воспроизведения действия наряду с необходимыми для достижения цели можно наблюдать много излишних, несущественных движений, лишь сопровождающих показ, но не имеющих отношения к желаемому результату.

Совмещение ориентировочных и исполнительных действий, невыделенность ориентировочной части обусловливают глобальный, недифференцированный характер подражательного акта. Подражательные действия осуществляются в материальном плане, максимально развернуты и детализованы.

На втором году жизни появляется и становится преобладающим воспроизведение ребенком способов действий с предметами. Малыш уже способен использовать не тождественный, а лишь сходный по назначению предмет. Он более активен в подражании и находит образцы в самостоятельном наблюдении. Взрослый выступает для него как пример для подражания, руководитель и контролер. Среди подражательных актов — «курение трубки», «чтение вслух», размешивание ложкой в чашке, «говорение» по телефону (не как акт общения, но как «монолог» с телефонной трубкой в руке). Многократное воспроизведение общих схем использования вещей в разнообразных ситуациях перерастает в характерную для детей раннего возраста форму игры — предметно-отобразительную игру. Имитационно-моделирующие действия различного содержания приводят к построению специфически человеческих образов предметов, которые включают в себя помимо конкретных непосредственно воспринимаемых свойств, также представление о том, что можно делать с этим предметом. Это и составляет ориентировочную основу для последующего развития орудийно-предметной деятельности ребенка.

Следующий шаг в развитии подражания в раннем детстве заключается в том, что ребенок начинает воспроизводить цепочку из нескольких связанных между собой предметных действий, отражающих в определенной степени жизненную логику событий. В наших наблюдениях ребенок 15—18 месяцев собственными практическими действиями объективно воссоздает ряд жизненных ситуаций: укладывание спать, сборы на прогулку и т.п. То, что неизменно сохраняется и придает «ритуализованный» характер сюжетно-ознакомительной игре такого рода, — это порядок, последовательность совершения действий: при «укладывании спать» ребенок требует от партнера принятия определенной позы, закрывания им глаз, укрывает, слегка похлопывает и напевает колыбельную. Однако другие составляющие подражательной игры (время, место, «объект» укладывания, используемые при этом предметы) широко варьируются.

На третьем году жизни ребенка происходит перенос акцента в имитационно-моделирующем отображении жизненных ситуаций: выделяется взрослый как основное действующее лицо, но, как правило, это конкретный взрослый из непосредственного окружения ребенка. Взрослый выступает сначала в его отношении к предметам, а позже, начиная со

второй половины третьего года, и в отношении к другим участникам практической ситуации. Например, возвращаясь к игре в «укладывание спать», отметим, что ребенок по-иному отображает поведение матери — это сдержанное похлопывание рукой и ласковая успокаивающая интонация в обращении: «Спи, я тут». Результат подражания — создание ориентировки в ситуации повседневной жизни ребенка в целом, в разных ее аспектах — «предметном» и «межличностном». Так подготавливаются необходимые условия для становления ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста — сюжетно-ролевой игры.

Итак, содержание подражания ребенка 1—3 лет постепенно изменяется и усложняется. Для его осуществления ребенку уже не требуется намеренный показ образца. При имитировании используются разнообразные предметы, имеющие сходную функцию, или предметы-заместители, в том числе из неоформленного материала. Подражательное отображение ребенком поведения конкретного взрослого из своего непосредственного окружения носит избирательный, «творческий» характер — схематичность, пропуск одних элементов сочетается с дополнительным включением других. Такая форма подражания названа нами *символическим моделированием*. Символическое моделирование имеет ярко выраженный ориентировочный характер. Предметное подражание позволяет ребенку открыть для себя новые физические и особенно социально фиксированные свойства объектов, построить образ конкретного предмета, образ действия с ним, образ ситуации в социальном и предметно-действенном аспекте. Символическое моделирование свидетельствует о возрастающей дифференциации непосредственно-практических и собственно ориентировочных действий. На этом этапе впервые становится возможной ориентировка в перцептивном плане. Анализ сюжетно-отобразительного подражания показывает, что имеющие ориентировочное значение подражательные действия совершаются по-прежнему в материальном плане и доступны вешнему наблюдению, однако их детализированность уменьшается, они приобретают черты сокращенности, символичности, поскольку моделируется новое, более обобщенное содержание, «логика» жизненных ситуаций.

Подражание детей в дошкольном возрасте обозначается многими психологами термином «идентификация», тем самым подчеркивается иная направленность имитационного

процесса. Содержание подражания в этот период расширяется и углубляется, выходит за рамки непосредственно воспринимаемого. Оно представляет собой моделирование поведения обобщенного, общественного взрослого (взрослого как представителя определенного пола, взрослого как профессионала), осуществляемое в сюжетно-ролевой игре. На протяжении дошкольного возраста наблюдается динамика перехода от отражения отношения общественного взрослого к предметам — к отражению его взаимосвязей с другими людьми, также выполняющими определенные общественно значимые функции, и, наконец, к моделированию в действиях внутренних оснований поведения отображаемого взрослого.

Подражание ребенком сверстнику создает основы ориентации ребенка не только во внешнем объективном мире, но и в собственном субъективном мире. С помощью подражания строится образ другого лица, углубляется его содержание и одновременно строится и углубляется представление ребенка о самом себе. По литературным данным, можно наметить генетическую последовательность выделения новых аспектов образа другого человека:

- партнер по практическому взаимодействию — в раннем детстве;
- олицетворение реально возможных достижений в разных видах практической деятельности — в среднем дошкольном возрасте;
- индивидуальность в совокупности черт характера — в старшем дошкольном возрасте;
- личность в единстве интеллектуальных и нравственных качеств — в подростковом возрасте.

На протяжении дошкольного возраста подражание приобретает новые качества. Подражательные действия ребенка-дошкольника используются как обобщенный символ, их совершение имеет смысл не в самих этих действиях, а в их отношении к более общим представлениям, например к нормативам поведения ребенка или взрослого соответствующего пола. Символическое моделирование, характерное для ребенка более младшего возраста, в старшем дошкольном возрасте перерастает в *обобщенно-символическое моделирование.*

Обобщенно-символическое моделирование обеспечивает понимание ребенком задач и мотивов человеческой деятельности, создает ориентацию в смыслах и характере человечес-

ких отношений и в собственных переживаниях. На данном этапе онтогенетического развития необходимой и возможной становится ориентировка, протекающая во внутреннем плане. Например, в ролевой игре отдельные действия с предметами лишь обозначаются символическими эквивалентами, сокращенными, схематичными, вплоть до «обозначения движением», или вообще не совершаются, а только называются.

Сказанное, однако, не означает, что другие формы подражания в дошкольном возрасте исчезают. Эмоциональное заражение, копирование, символическое моделирование продолжают существовать как в виде отдельных самостоятельных проявлений, так и включаясь в более высокую форму в качестве ее составных компонентов.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что изменение содержания подражания находится в закономерной связи со сменой типа ведущей деятельности в развитии ребенка. Указанные изменения сконцентрированы на самых начальных этапах становления новой ведущей деятельности и представляют собой ориентировочный этап в ее развитии.

Понимание имитации как ориентировочной деятельности согласуется с результатами экспериментальных исследований зарубежных и отечественных авторов, на основании которых оно, собственно говоря, и было выдвинуто. Более того, такая интерпретация подражания позволяет понять многообразие конкретных видов и проявлений этого феномена. Подражательное отображение разных аспектов объективной действительности приводит к появлению «многих лиц имитации в детстве».

Главная функция подражания — функция построения исходного ориентировочного образа — лежит в основе множества конкретно-психологических форм подражания в освоении предметного мира, мира человеческих отношений и собственного субъективного мира ребенка. Определение функций имитации как механизма построения ориентировочного образа конкретизирует выдвинутое психологами понимание имитации в качестве «основного источника новых актов поведения», «эффективной стратегии научения».

Положение о том, что продуктом подражания как ориентировочной деятельности является психологический образ, органически связано с идеями Ж. Пиаже и А. Валлона о роли моторного действия (подражательного акта) в процессе формирования умственных образов и представлений. По-

нимание имитации как формы ориентировки поочередно то в предметной, то в смысловой сфере деятельности ребенка указывает на активную роль подражания не только в когнитивном и межличностном развитии. Оно вскрывает сложную динамику конкретно-психологических форм этого феномена в онтогенезе психики.

Представление о детском подражании как своеобразной форме ориентировки в мире специфически человеческих видов деятельности, способов общения и личностных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности развивает выдвинутое отечественными психологами принципиальное положение о подражании как пути культурного развития ребенка.

10.4. Проблема общих и специфических закономерностей психического развития слепоглухонемого ребенка

«Существует мнение, что природа очень ревниво оберегает свои тайны. Если это так, то нужно признать, что слепоглухонемота есть большой промах в этом отношении; здесь природа проявила большую небрежность, «проворонила», что называется, невозможность проникнуть в ее тайну. В творении своего «венца» — человека — природа, точно поглумившись над своим же творением, оставила отверстие в свою сущность. Дело ума человека — проникнуть, воспользовавшись оплошностью природы, в это отверстие и выведать тайну», — так считал И.А. Соколянский, создатель системы обучения и воспитания слепоглухонемых детей в нашей стране.

Известный физиолог X. Дельгадо в книге «Мозг и сознание» писал: «Если бы человеческое существо могло на протяжении нескольких лет расти физически при полном отсутствии сенсорных раздражений, то можно было бы точно установить, зависит ли появление сознания от негенетических, экстрацеребральных факторов. Я могу предсказать, что такое существо было бы полностью лишено психических функций. Мозг его был бы пуст и лишен мыслей; оно не обладало бы памятью и было бы неспособно понимать, что происходит вокруг. Созревая физически, оно оставалось бы интеллектуально столь же примитивным, как и в день своего рождения. Такой эксперимент, конечно, исключен» (Дельга-

до Х., 1971). Дельгадо ошибся только в одном: такой эксперимент есть. Его поставила сама природа. Это слепоглухонемота, врожденная или приобретенная в раннем детстве.

У слепоглухих, мозг которых находится в нормальном состоянии, нет никакой разумной жизни, констатировал основатель советской тифлосурдопедагогики И.А. Соколянский. Если влияние внешней среды сведено к нулю, считал он, то мы имеем и нуль разума. Выход из этой трагической ситуации состоит в организации обучения и воспитания слепоглухонемых детей.

Примеры высокого духовного развития слепоглухих, получивших высшее образование в Московском университете (А.В. Суворов, Н.Н. Крылатова, С.А. Сироткин, Ю.М. Лернер), служат образцом того, что может быть достигнуто при специально организованном, всесторонне управляемом процессе обучения. Эти и другие примеры высокого духовного развития слепоглухих (Э. Келлер, О.И. Скороходова) доказывают верность основных принципов культурно-исторической психологии:

- принципа прижизненного формирования всех человеческих способностей и функций;
- принципа деятельности как источника и движущей силы психического развития;
- принципа развития как перехода внешних, развернутых, материальных форм деятельности в формы свернутые, скрытые, идеальные;
- принципа исследования психики в процессе ее формирования.

Наряду с достижениями в области обучения и воспитания слепоглухонемых нередки случаи остановки их развития, возникновения сложных личностных конфликтов и тяжелых жизненных ситуаций, решение которых может быть найдено на основе понимания закономерностей общего психического развития.

Психология слепоглухонемого — такая область исследования, которая постоянно будет привлекать внимание психологов, потому что в ней особенно остро встают ключевые проблемы, от решения которых зависит, станет ли конкретный живой человек полноценно развитой личностью или нет. Более того, это область исследования, в которой решаются основные проблемы нормального развития. Здесь за внешней спецификой психического развития выступают

общие закономерности развития, анализу которых посвящена вся наша работа.

Нет сомнения в том, что вне специального обучения нормальное развитие психики слепоглухонемого ребенка невозможно. И действительно, обучение играет определяющую, доминирующую роль в психическом развитии такого ребенка. Мы много знаем об этом из работ И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова и других исследователей. Вместе с тем большой интерес представляют наблюдения за, так сказать, свободным, спонтанным поведением слепоглухонемого ребенка вне ситуации непосредственного целенаправленного обучения. Такие наблюдения и стали предметом нашего анализа.

Первое, что выступило перед нами особенно отчетливо, — это резкое расхождение, разрыв хронологического и психологического возрастов. Так, ребенок в 6—7 лет (Аня Г.) по показателям психического развития находится на уровне годовалого ребенка и может не выходить за границы сенсомоторного интеллекта многие годы. Более того, у взрослого 28-летнего человека (Фаниль С.) по некоторым тестам умственного развития наблюдаются особенности мышления, характерные для дошкольного возраста. Слепоглухие студенты к концу университетского образования могли остро переживать кризис подросткового возраста.

Сами по себе факты диспропорционального развития, расхождения хронологического и психологического возрастов, наблюдаемые у слепоглухонемых, имеют большое психологическое значение. Они важны для понимания общих закономерностей развития. Эти факты имеют прямое отношение к вопросу о спонтанности психического развития, к представлению об имманентных законах этого процесса. Эти факты опровергают такое представление. Очевидно, что развитие разных сторон психики зависит от тех задач, которые жизнь ставит перед субъектом.

Развитие, говоря словами Л.С. Выготского, хотя и совершается во времени, не есть прямая функция времени. Оно имеет собственные закономерности. Их легче разглядеть и проанализировать в ходе формирования сознания и личности слепоглухонемого ребенка, так как в этом случае процесс развития, в том числе и высших психических функций, растянут во времени, и разные стороны этого процесса находятся в прозрачной зависимости от его условий и влияний.

Подобно развитию психики зрячеслышащего ребенка психическое развитие слепоглухонемого ребенка начинается задолго до специального обучения и в значительной степени идет без намеренного и тем более полного управления.

Ребенок находится в мире предметов, которые открываются ему через другого человека. Слепоглухонемой ребенок еще до овладения речью, еще не умея действовать целенаправленно, начинает «пользоваться» руками взрослого человека. Так, например, девочка шести лет (Оксана В.), не умея собрать даже простую пирамидку, берет руку взрослого, пытаясь найти в нем помощника в решении этой трудной задачи.

Поведение другого ребенка (Аня Г., 6 лет 9 месяцев), на первый взгляд производит впечатление крайней бедности движений и действий. Она может подолгу раскачиваться из стороны в сторону, размахивать рукой перед глазами и попадающий в руки предмет почти всегда использовать неспецифическим способом: помещая между пальцами карандаш или ложку, трясет ими перед глазами или стучит ими по голове. Однако она с удовольствием включается в игру «поиск спрятанного объекта» и, к нашему удивлению, находит его за многими укрытиями, если до этого она имела возможность проследить за тем, как прячут этот предмет. По критериям Ж. Пиаже, это пятая, предпоследняя стадия развития сенсомоторного интеллекта, и в норме она возникает в начале второго года жизни.

Приступая к систематическому специальному обучению, мы уже имеем дело с определенным результатом развития — пусть бедного и ограниченного вследствие отсутствия зрения и слуха, но это результат активного взаимодействия ребенка с внешним миром. Прежде чем слепоглухонемой ребенок овладеет специфическими действиями с предметами, он выделяет среди предметов и явлений окружающего мира взрослого человека как условие и средство для удовлетворения своих потребностей. Так, он подводит взрослого или направляет его руку к желаемому предмету, еще не умея самостоятельно выполнить действие.

Интересно наблюдение за поведением уже упоминавшейся Ани Г. (6 лет 9 месяцев). Однажды, оказавшись в комнате вместе со слепоглухонемой студенткой МГУ Наташей Корнеевой, заменившей на время воспитательницу, Аня плакала, что-то желая получить от Наташи. Никакие известные способы — ни ласка, ни забавы, ни лакомства — не могли ее успокоить. Наконец, Наташа догадалась отдать себя в пол-

ное распоряжение девочки, та взяла ее за руку, подвела к шкафу, открыла его, достала свитер отца, прижала к себе и сразу же успокоилась.

Как показывает этот случай, для ребенка нет прямого пути к предмету его желания. Он относится к нему через посредника, через другого человека. Взрослый человек становится для ребенка своего рода орудием в достижении цели.

Такие наблюдения позволяют сказать, что у слепоглухонемого ребенка так же, как и у зрячеслышащего, представление о действии в качестве ориентировочной основы будущего действия возникает как план действия раньше самого действия.

Последовательность периодов, стадий развития, которые проходит слепоглухонемой ребенок от полной беспомощности до полноценной личности, по-видимому, в принципе та же, что и у зрячеслышаших детей. И у тех и у других психическое развитие начинается в условиях неразрывного единства ребенка и взрослого в их совместной деятельности по удовлетворению элементарных органических побуждений. Важнейшее условие при этом — эмоционально положительные отношения между ребенком и взрослым. А.И. Мещеряков описал случай развития слепоглухонемой девочки (Нины Х.), которую ничему не удавалось научить до тех пор, пока между воспитателем и ребенком не был установлен положительный эмоциональный контакт.

С самых ранних ступеней развития взрослый выступает как организатор сенсомоторного опыта ребенка — как зрячеслышащего, так и слепоглухонемого. Формирование такого опыта проходит несколько фаз.

Сначала в совместной деятельности взрослого и ребенка ориентировочная и исполнительная части любого действия организуются и осуществляются взрослым при минимальном участии ребенка. Внешне это выглядит так: руки ребенка находятся на руках взрослого, совершающего действие. Очевидно, в это время у ребенка уже формируется схема ориентировочной основы действия. Затем, когда руки взрослого расположены на руках ребенка, функция исполнения переходит к ребенку, а точная ориентировка и контроль пока еще осуществляются взрослым. С того момента, когда и ориентировочная, и исполнительная части действия полностью осуществляются самим ребенком, начинается предметная деятельность в собственном смысле слова. Постепенное отделение ориентировочной части действия от исполнитель-

ной — общая закономерность психического развития ребенка. Она проявляется как при стихийном пути психического развития, так и при специально управляемом.

В период формирования предметных действий, названный И.А. Соколянским *периодом «первоначального очеловечивания»*, складываются наиболее благоприятные условия для развития речи, мышления, воли и других высших психических функций. Только у слепоглухонемого ребенка этот процесс занимает более продолжительное время, чем у зрячеслышащего. Будучи взрослым человеком, слепоглухой ожидает одобрения, санкции со стороны учителя при выполнении даже простого действия в учебной ситуации.

Важно отметить, что в процессе формирования предметной деятельности на доречевом этапе развития ребенок впервые усваивает такое отношение к себе и своим действиям, какое проявляет к нему взрослый человек. Так рождается то, на основе чего вырастает самосознание. И хотя до философской стадии рефлексии еще очень далеко, ребенок начинает смотреть на себя со стороны — глазами другого человека.

Яркий пример этого — наблюдения за развитием воспитанницы Дины К. (7 лет 5 месяцев). Эта девочка, выполнив то или иное действие, которым она овладела уже в ходе обучения, сама поглаживала себя по голове. Позднее, обучаясь трудному процессу печатания на брайлевской машинке, ребенок в каждой фазе первоначального обучения «контролирующей рукой» гладил «руку-исполнительницу», как бы подкрепляя правильность операции.

Это не только доказывает значимость для ребенка положительного, подкрепляющего воздействия взрослого, но, и это главное, свидетельствует о формировании у ребенка отношения к себе с позиции другого человека.

Речь идет не о единичных фактах. Различные вариации такого поведения и его широкий перенос в новые условия, «одобрение» не только завершенного действия, но и намерения — все это проявления общего как для слепоглухого, так и для зрячеслышащего феномена, который так точно выражен словами весьма известного самоодобрения: «Ай да Пушкин!»

Сходные данные о возникновении самосознания были представлены в японском фильме о воспитании слепоглухонемых детей. В нем показывалось, как ребенок учится выбирать по образцу букву брайлевского алфавита. Правой рукой

он обследовал образец, а левой находил такую же букву среди множества других. Выполнив действие, ребенок, как бы одобряя себя, правой рукой поглаживал левую руку, «руку-исполнительницу».

В этом фильме показано далее, что для тех же детей в более старшем возрасте в качестве подкрепления успешного действия использовали сахар или конфету, но тем самым наиболее высокий способ оценки — самооценку с позиции другого человека — японские психологи заменили низшим, только вещественным способом подкрепления.

Обычно возникновение самосознания связывают с процессом формирования речи, игровой и учебной деятельности. Исследование психического развития слепоглухонемого ребенка обнаружило самый ранний, начальный этап в формировании самосознания — оно возникает гораздо раньше, чем принято думать. Это происходит на этапе овладения предметными действиями, т.е. до игры и даже до речи.

Рассмотрим теперь, как формируется речь у слепоглухонемого ребенка, вернее, как возникает и развивается слово. У слепоглухонемого слово возникает из действия — сначала в форме жеста: указательного, изобразительного, условного. Затем на смену жесту приходят дактильные слова; их вводят постепенно, и ребенок не замечает, что начинает говорить словами. Одновременно с этим ребенка обучают азбуке слепых и звуковой речи.

В какой бы форме речь ни осуществлялась, слово у слепоглухонемого ребенка неразрывно связано с действием. Оно выполняет функцию сигнала к действию и в дальнейшем служит для описания ситуации, в которой осуществляется действие.

Первые слова, которые использует в речи слепоглухонемой ребенок в течение длительного времени, — это слова в повелительном наклонении: «дай», «иди», «принеси», «ешь», «спи» и т.п. Первые настоящие самостоятельно построенные предложения также указывают на действия, которые нужно немедленно выполнить.

Мы наблюдали, как Дина К., желая получить сахар, произнесла дактильную фразу: «Люся, дай сахар» и, не дожидаясь разрешения воспитательницы, открыла шкаф и потянулась за сахаром.

В своей первоначальной функции слово лишь указывает на предмет и способ его достижения; оно неразрывно связано с ситуацией и является как бы одним из свойств предме-

та или действия. Даже в развитой форме — в форме письменной речи — слово остается в плену ситуации, в контексте действия.

Предлагая слепоглухонемому воспитаннику Фанилю С. (возраст 28 лет) дополнить незаконченные предложения, мы обнаружили, что он может сделать это правильно лишь в том случае, если содержание фразы соответствует наличной ситуации. Например:

Педагог: «Жарко, потому что...»

Фаниль: «Жарко, потому что батареи горячие».

Если ситуация в данный момент противоречит содержанию незаконченной фразы, то испытуемый не справляется с заданием, описывая то, что он переживает сейчас. Например:

П.: «Сегодня жарко, несмотря на то, что...»

Ф.: «Сегодня жарко, несмотря на то, что сегодня холодная погода, снег и холодно».

П.: «Я съел еще одно печенье, хотя...»

Ф.: «Я съел еще одно печенье, хотя хочу купить себе вкусное печенье или пряники».

Согласно гипотезе Дж. Брунера у зрячеслышащего ребенка речь также соответствует действию и тесно с ним связана. Однако по мере дальнейшего развития речь все больше освобождается от действия. Слово, как считают Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и другие психологи, — это могучее средство, которое освобождает ребенка от поглощенности окружающей средой, от давления вещей и делает его поведение более свободным.

Как же происходит переход от сигнальной функции слова к сигнификативной, к обозначению предмета без определенного действия с ним?

Существует огромное количество литературы по этому вопросу, однако клубок сложных проблем, гипотез и догадок остается нераспутанным до сих пор. И это неудивительно. В норме такой переход осуществляется очень быстро, почти мгновенно, и проследить его практически невозможно. У слепоглухих этот процесс разворачивается во времени крайне медленно, и все необходимые условия этого перехода могут быть зафиксированы и сделаны предметом изучения.

Для того чтобы слово вместо сигнала к действию стало средством обозначения вещи, необходимы определенные условия, которые не всегда бывают в полной мере предусмотрены и обеспечены в развитии слепоглухонемого ребенка. Ка-

кие это условия? В настоящее время мы можем сделать об этом лишь самые предварительные предположения.

По нашему предположению, для отрыва слова от вещи необходимо, чтобы одна и та же вещь могла быть выражена, представлена в нескольких разных формах, например в жесте, слове, рисунке, лепке из пластилина, конструкции. И если жест и даже слово (в дактильной или звуковой форме) тесно, неразрывно связаны с субъектом действия физически, то рисунок, лепка, конструкция, письменная речь как продукты деятельности отделены от субъекта и служат опорой для отрыва дактильной или звуковой речи как формы выражения вещи от самой вещи. По образному выражению Л.С. Выготского, нужно «силой одной вещи похитить имя у другой». Когда это происходит и слово отрывается от предмета и перестает выполнять функцию только лишь сигнала к действию, происходит скачок в психическом развитии ребенка: появляются вопросы «кто это?», «что это?», резко увеличивается словарный запас, возникают ссылки на отсутствующее или невидимое («там», «тогда», «где?», «почему?» и т.п.).

Другое важнейшее следствие отрыва от вещи — возникновение игры в собственном, настоящем смысле слова.

Как и у зрячеслышащих детей, у слепоглухонемого ребенка игра не возникает без руководства со стороны взрослых. На это обратил внимание еще И.А. Соколянский, писавший, что слепоглухонемые дети сами никогда не научатся играть в куклы, как и вообще не могут создать игру. Однако прямое обучение не только само по себе никогда не приводит к игре, но даже не способствует ее возникновению. На первый взгляд этот факт может показаться парадоксальным. И снова мы находим его объяснение у Соколянского. «Мало того, научить их играть, особенно в куклы, — дело почти безнадежное. Всякая игра — отражение социального опыта, а тем более — игра в куклы. Социальный опыт слепоглухонемых детей формируется крайне медленно, и отразить его в раннем детстве слепоглухонемой ребенок еще не может».

Внешне все происходит, казалось бы, правильно: ребенка учат играть. Однако, выполняя показанные взрослыми действия с игрушками (мишкой, куклой), слепоглухонемой ребенок относится к ним всерьез. Так, слепоглухонемой ребенок с остатками зрения (Вова К.) надевает очки мишке (внешне это может быть расценено как игра), но при этом он вполне серьезно и по-настоящему заглядывает в них сбоку,

чтобы убедиться в том, что видит мишка. Другое наблюдение еще более отчетливо иллюстрирует этот тезис. Слепоглухонемая девочка раздела и посадила мишку на пустую пластмассовую корзину для мусора, заранее поставленную рядом с кроватью в качестве горшка. Девочка села рядом на стул и долго сидела так, нагибаясь в сторону мишки. Затем она подняла его. Так в течение десяти минут они сидели рядом, и время от времени девочка проверяла «содержимое» этого «горшка», ожидая результата. Та же девочка, показывая мишке картинки, постоянно подносила их к левому глазу, в котором у нее были незначительные остатки зрения.

Во всех приведенных случаях отсутствует воображаемая ситуация, условность, и вместо игрового действия ребенок по существу лишь воспроизводит типичное предметное действие. Следовательно, психологический механизм этого феномена — в опережении, забегании вперед процесса обучения, несоответствии ожиданий реальным возможностям развития слепоглухонемых детей.

Возникновение игры у слепоглухонемого ребенка обусловлено развитием предметной деятельности и речи. Этот процесс имеет те же закономерности, которые были раскрыты Ф.И. Фрадкиной при изучении развития игры у нормального ребенка. В исследовании Т.А. Басиловой, изучавшей развитие игры у слепоглухонемых детей, выделены следующие этапы становления этой деятельности.

Этап специфического манипулирования предметом в отличие от более раннего «неспецифического» манипулирования, когда ребенок совершает однообразные действия с предметами (машет, стучит, бросает и т.п.).

Самостоятельное воспроизведение ребенком отдельных элементарных действий или ряда действий. Для детей характерно подражание действиям взрослого в сходной, но не тождественной ситуации, перенос действия на другие предметы. В поведении слепоглухонемого ребенка часто по многу раз повторяются действия кормления куклы, укладывания ее спать, состоящие из многих операций. Однако это еще не игра. Так, например, отбросив мишку, слепоглухонемая девочка сама, разувшись, ложится в кукольную кровать (коробку), укрывается и укачивает себя. Многократно и попеременно повторяет она эти действия.

Речь, появляющаяся в процессе развития предметной деятельности, первоначально выполняет у слепоглухонемого ребенка функцию сигнала к действию, но еще не выполняет

функция обозначения предмета. Сигнальная функции речи не обеспечивает «условного» воображаемого плана деятельности, без которого невозможна игра. Скачок, связанный с возникновением настоящего слова как средства обозначения предмета, приближает возникновение настоящей игры.

Для следующего этапа характерно создание специальной игровой обстановки, воспроизведение действий другого человека — педагога, использование предметов-заместителей. Действие с предметом осуществляется согласно игровому смыслу, а не постоянно присущему значению предмета. В этих играх ребенок самостоятельно воспроизводит не отдельные действия, а целые сюжеты, действуя то за педагога, то за куклу. Именно на этом этапе появляется «роль в действии» (Ф.И. Фрадкина) — объективное подражание действиям конкретных людей без осознания этой роли ребенком. Предмет используется многообразно, но действие носит куплетный, а не сюжетный характер. Например, Дина К. достает из шкафа консервный нож, зубную щетку, вилку. Кладет перед куклой консервный нож, перед большим мишкой — зубную щетку, перед маленьким мишкой — вилку. Садится сама, «ест» из тарелки с помощью расчески, потом забирает у мишки зубную щетку-ложку и «ест» ею как ложкой. Поднеся щетку-ложку к губам, берет ее в рот и трет ею зубы. Потом снова «ест», действуя щеткой как ложкой: только подносит к губам и опускает в тарелку. Кладет зубную щетку-ложку в тарелку перед мишкой. Гладит себя по голове. «Пьет» из высокой коробочки. Встает, подходит к большому мишке сзади и «кормит» его, потом «кормит» другого мишку. Достает кусок бумаги, разрывает его на кусочки и кладет перед каждым на столе. Садится на свое место, «пьет» из чашки. Кусает от клочка бумаги по-настоящему и «пьет» из чашки. Выплевывает бумагу, снова откусывает, но уже понарошку, пьет.

Еще один этап — появление переименования в игровой ситуации. Сначала ребенок называет другим именем предметы-заместители в соответствии с функцией, которую они выполняют в игре. Но еще отсутствует отождествление себя с другим человеком, «присвоение» себе его имени. Например, Дине К. принесли новую игрушечную чашку. Сажает за стол мишку. Перед мишкой на столе новая чашка и ложка, перед Диной — стакан и ложка. Педагог указывает на чашку и спрашивает: «Что это?» Дина: «Чашка». Дина сидит за сто-

лом и «ест», «кормит» мишку. Вскакивает и приносит куклу, сажает ее на свое место, «кормит».

Педагог: «Кто это?»

Дина: «Кукла».

Педагог: «Кто это?» (указывая на мишку)

Дина: «Мишка».

Педагог: «Кто это?» (указывая на Дину)

Дина: «Дина».

Переносит остальных кукол из игрового уголка, усаживает их на маленькие стулья за столом. Соответственно каждой кукле на столе ставит по тарелке, кладет пластмассовые полоски и гвоздики. Три гвоздика берет со стола и кладет на тарелку посередине стола.

П.: «Что это?»

Дина: «Хлеб».

Кладет в каждую тарелку еще по тарелке, но чуть наискосок.

П.: «Что это?»

Дина: «Ложка».

П.: «Что это?» (указывает на пластмассовую полоску у тарелки)

Дина: «Ложка».

П.: «Что это?» (указывает на тарелку внизу)

Дина: «Тарелка».

Сама указывает на дно тарелок и говорит: «Суп, каша, картофель». «Ест» из своей тарелки, показывает жестом: «Хорошо»; «откусывает» от пластмассовой полоски — «хлеба». Сердито машет рукой в сторону остальных кукол, показывает на свой «хлеб». Вскакивает, приносит детали пластмассового конструктора и раскладывает их перед каждой куклой за столом.

П.: «Это что?» (указывает на детали конструктора)

Дина: «Хлеб».

Последний шаг. Ребенок называет себя и «партнера» по игре (куклу) именем другого человека. Вот несколько ситуаций.

1. В перерыве между занятиями Дина взяла со стола счетную палочку и поднесла к своим губам, изображая курение сигареты. Указала на себя рукой и сказала: «Папа». Потом поднесла эту палочку ко рту педагога и, указав на нее, сказала: «Папа». Сунула палочку в рот другой слепоглухонемой девочке и назвала ее «папой». Снова подносила палочку к своим губам и говорила: «Папа».

2. Дина надела белый халат педагога. Села в кукольном уголке на стул около кровати с куклой. Сидит в этой позе несколько минут (именно так сидит врач, который приходит в группу во время болезни детей). Берет с кукольного шкафа сделанный из резинки и деревянного колечка «фонендоскоп», придвигает свой стул ближе к кроватке куклы. Снимает с куклы одеяло, вытаскивает ее из постели, поправляет постель, пытается засунуть в уши концы «фонендоскопа», не удается. Кладет куклу обратно. Замечает вошедшего педагога, оборачивается к нему, указывает на себя и говорит: «Врач». Сажает педагога рядом с собой на стул, слушает ему грудь, спину «фонендоскопом». Показывает жестом: «Хорошо».

Педагог: «Кто?» (указывая на Дину)

Дина: «Врач».

3. Дина забинтовала кукле руку.

П.: «Кто?» (на куклу)

Дина: «Дина». Потом добавила: «Рука болит» — и указала на куклу. Уложила куклу в постель. Сидела рядом с кроваткой куклы на стуле, показывая жестами, что у куклы болит голова, что кукла кашляет.

П.: «Кто?» (указывая на Дину)

Дина: «Мама».

Таков в основных чертах путь от предметной деятельности с игрушкой к сюжетной, ролевой игре у слепоглухонемого ребенка.

Отождествление игры со своеобразной предметной деятельностью ребенка с игрушками, которое часто встречается в практике обучения и воспитания слепоглухонемых детей, имеет серьезные отрицательные последствия для всего хода психического развития. Это отражается прежде всего в развитии мышления, так как без игры не формируется внутренний план деятельности, без которого невозможно школьное обучение. Отрицательные последствия пропуска игры для развития личности в настоящее время трудно даже оценить. Однако сегодня мы можем видеть следствия отсутствия игры в области речевого развития слепоглухих. В игре, по словам Л.С. Выготского, «возникает новое отношение между словом и действием. В игре ребенок открывает, что каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь».

Наблюдение за развитием слепоглухонемого ребенка позволяет поставить вопрос о том, необходима ли игра для

психического развития ребенка. Оказывается, там, где есть игра — ролевая, коллективная, — вырастает общительный, легко контактирующий с другими ребенок. И наоборот, там, где она не была организована как внешняя развернутая коллективная деятельность, на первый план выступает примитивное воображение. Как показывают наблюдения, многие трудности, возникающие в учебной деятельности слепоглухонемого ребенка, могут быть следствием отсутствия в его жизни игры.

Подводя итог, можно сказать, что нет ни одной проблемы в общей и детской психологии, которая бы с особой остротой не возникала в ходе обучения и воспитания слепоглухонемого ребенка. Специфика развития слепоглухонемого относится лишь к условиям, в которых происходит формирование его психики. В главном же вся психическая жизнь слепоглухонемого ребенка подчинена таким же общим закономерностям, какие наблюдаются и у зрячеслышащих детей. Обучение и воспитание таких детей — лучшая проверка правильности существующих теорий развития.

10.5. Нерешенные проблемы психологии развития

В психологии развития человека можно выделить, по крайней мере, три области исследования. Это психология развития ребенка, общая (генетическая) психология, психология современного образования. Каждая из этих отраслей науки имеет свой предмет исследования, свою особую единицу анализа, свой относительно продолжительный путь исторического развития. На рубеже двух веков в каждую из них внес существенный вклад один из наиболее ярких представителей культурно-исторической психологии — В.В. Давыдов. Вслед за Л.С. Выготским В.В. Давыдов мог бы сказать: «Мы дорожим каждым шагом к истине, который когда-либо делала наша наука. Мы не думаем, что наша наука началась с нами». Давыдов всегда был последователен, можно сказать, он был верен избранной им культурно-исторической теории развития. В одной из своих работ он писал: «Идеи Л.С. Выготского были рассчитаны на будущее — и именно в наше время реальная практика воспитания стала фундаментом их дальнейшей теоретической разработки». Разработав совместно с Д.Б. Элькониным теорию учебной деятельности и внедрив ее в практику школьного обучения,

Давыдов указал на еще не решенные актуальные проблемы психологии развития, которые предстоит разрабатывать как современникам, так и последующим поколениям психологов. Некоторые из этих проблем под силу решить только научным коллективам, другие могут стать темой дипломных работ студентов и диссертационных исследований аспирантов. Перечислим некоторые из наиболее важных теоретических проблем детской и общей (генетической) психологии, которые указаны в разных публикациях Давыдова.

1. Исследование социально-психологических особенностей современной системы «ребенок — общество».

2. Изучение объективно возникающих общественных задач, оказывающих влияние на общее психическое развитие детей.

3. Исследование проблем истории детства.

4. Создание развернутой периодизации психического развития, отвечающей общему характеру современного детства.

5. Изучение условий и разработка методических рекомендаций для выявления скрытых резервов развития психики в том или ином возрасте.

6. Изучение влияния внеобразовательных сфер жизни ребенка на развитие его личности.

7. Разработка целостной программы развития творческого потенциала ребенка и средств ее осуществления в системе образования.

8. Индивидуальные варианты развития личности детей.

9. Проблема переломных периодов в психическом развитии детей.

10. Симптоматика переломных и сензитивных периодов в развитии детей.

11. Становление новой потребности и соответствующей ей ведущей деятельности в детском возрасте.

12. Соотношение онтогенеза сознания ребенка с его историческим развитием.

13. Роль образовательно-воспитательных систем в развитии психики ребенка.

14. Разработка концепции истории умственного развития ребенка.

15. Проблема генетической связи продуктивного воображения и творческого мышления.

На первый взгляд может показаться, что перечисленные проблемы носят сугубо теоретический характер. Может со-

здаться впечатление, что их надо отбросить и заняться практической работой с детьми. Но эти проблемы необходимо решать, так как от них зависит содержание образовательных систем и в конечном счете судьба подрастающих поколений.

Помимо открытых, нерешенных проблем детской психологии следует назвать нерешенные проблемы общей (генетической) психологии. Это область знания, которая в нашей стране еще только зарождается, хотя в ее разработку внесли свой вклад выдающиеся ученые нашей страны: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов. Среди проблем в этой области знания следует указать:

1) критерии изменения и преобразования деятельности;
2) соотношение коллективной и индивидуальной форм деятельности;
3) понятие коллективного и индивидуального субъекта деятельности;
4) особенности индивидуального субъекта и его отношение к личности;
5) структура деятельности; место и роль психических процессов в структуре деятельности;
6) соотношение понятий деятельности и общения;
7) научная классификация различных видов деятельности;
8) связь теории деятельности с другими подходами к изучению человека;
9) соотношение «биологического», «органического», «социального» при изучении жизнедеятельности человека;
10) исследование закономерностей происхождения сознания и его основных функций.

Для решения перечисленных фундаментальных проблем необходимы междисциплинарные исследования. Также необходима для их решения предварительная разработка «проекта» теории, чтобы на его основе в дальнейшем создать развернутую теорию психического развития, опирающуюся на обширный фактический материал. Набросок проекта такой теории содержится в трудах основателей культурно-исторической психологии.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова структура предметного действия в теории Ж. Пиаже?
2. Какова структура предметного действия в теории П.Я. Гальперина?
3. Что такое метод возрастных срезов? Назовите его достоинства и недостатки.

4. Какой тип ориентировки имеет отношение к процессу психического развития?

5. Назовите первичные и вторичные свойства действия.

6. Есть ли повторяемость в функциональном и возрастном развитии психики?

7. Почему подражание в детском возрасте многолико?

8. Почему изучение развития слепоглухонемого ребенка помогает лучше понять процесс развития зрячеслышащего ребенка?

9. Вспомните имена самых известных слепоглухих людей в нашей стране и за рубежом.

Литература

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., Л., 1956.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.

Гальперин П.Я. Психология. 4 лекции. М., 2000.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

Дельгадо Х. Мозг и сознание. М., 1971.

Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1986.

Ильенков Э.В. Психика под «лупой» времени // Природа. 1970. № 1.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить, М.; Воронеж, 2002.

Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М., 1974.

Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. М., 1994.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.

Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии // Сб. ст. под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. М., 2001.

Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972.

Суворов А.В. Слепоглухой в мире зрячеслышащих. М., 1996.

Суворов А.В. Совместная педагогика. М., 2001.

Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Заключение

Детская психология — молодая наука. На протяжении столетия своего существования она создавалась трудами выдающихся ученых, и ее современное состояние отличает подлинная зрелость. Однако, несмотря на большое количество талантливых, творческих, самобытных ученых, тем не менее людей масштаба З. Фрейда, Ж. Пиаже или Л.С. Выготского сейчас нет. Во всяком случае, всемирной известности и признания вновь возникающие концепции детского развития пока не получили. Но нельзя сказать, что детская психология остановилась в своем развитии. В настоящее время многие психологи заняты изучением и описанием эмпирических фактов, которые не укладываются в рамки классических концепций и побуждают к их пересмотру. Все больше исследователей склоняются не к противопоставлению различных подходов в исследовании психики ребенка, а к их синтезу.

Выход за рамки лаборатории, многочисленные попытки применить известные теории на практике сопровождаются трудностями в решении жизненных вопросов, что влечет за собой снижение интереса к теории. Общие тенденции современной науки, когда сиюминутные, прагматические вопросы отодвигают на второй план фундаментальные исследования, не миновали и детскую психологию.

Классическую детскую психологию на протяжении всего периода ее становления интересовали общие закономерности психического развития любого ребенка, независимо от его индивидуальности. Современные психологи обращаются к изучению конкретного ребенка, а не усредненного субъекта и проявляют особый интерес к различиям между детьми.

В то же время исследователи стремятся к изучению целостного индивида, анализируя роль наследственности, культуры, мотивации, познавательного развития и поведения. Их интересует роль социальных отношений в семье, в кол-

лективе сверстников, в учебной и профессиональной группах, их влияние на психическое развитие ребенка.

Возрастающий интерес к личности в современном обществе, контроль за осуществлением прав личности поднимают новые проблемы — изучение обиженного ребенка и оказание психолого-педагогической помощи детям-инвалидам.

Ни одна из практических задач не может быть решена без хорошей теории. И здесь огромное поле деятельности для новых поколений психологов. Молодые люди могут пробовать свои силы, идти в любом направлении куда хотят или куда есть дорога, «а где ее нет, там ее сперва проложит гений» (А.И. Герцен).

Приложения

Приложение 1

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА

(одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года; вступила в силу для СССР 15 сентября 1989 года; для России — 15 сентября 1990 года)

Конвенцию о правах ребенка называют Великой хартией вольности для детей. Она состоит из пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет на полное развитие своих возможностей в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Конвенция, ставшая результатом десяти лет переговоров, была принята Организацией Объединенных Наций 20 ноября 1989 г. и вступила в силу 2 сентября 1990 г. после ратификации ее двадцатью государствами. К настоящему моменту 139 стран либо подписали этот документ, либо стали участниками Конвенции в результате ратификации или присоединения к ней. После ратификации тем или иным государством Конвенция приобретает на его территории статус закона, контроль за соблюдением которого будет осуществлять в государствах-участниках комитет в составе десяти экспертов.

Конвенция о правах ребенка делает шаг вперед по сравнению с действующими международными документами. Она увязывает права ребенка с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь детей, их развитие и защиту, и предоставляет ребенку право на участие в принятии решений, затрагивающих его настоящее и будущее.

В числе наиболее остро стоящих проблем, рассматриваемых в Конвенции и в ряде случаев впервые поднимаемых в

рамках международного документа, отметим такие, как обязательства по отношению к детям, живущим в наиболее неблагоприятных условиях (статья 22), защита от сексуальной и иных видов эксплуатации (статьи 34 и 36), наркомания (статья 33), детская преступность (статья 40), межгосударственная практика усыновления (статья 21), дети в вооруженных конфликтах (статьи 38 и 39), потребности детей инвалидов (статья 23), а также дети меньшинств и коренных народов (статья 30).

Образование является предметом рассмотрения двух важных статей (27 и 28), значимость которых вновь подчеркивалась на Всемирной конференции по образованию для всех, проходившей 5—9 марта 1990 г. в Джомтьене (Таиланд). Начальное образование должно быть обязательным, бесплатным и доступным каждому и направленным на развитие личности ребенка, его дарований и природных способностей в условиях соответствующего уважения национальной самобытности, языка и традиционных ценностей. Особый акцент делается на равенстве образовательных возможностей для девочек и мальчиков.

Органичная сила новой Конвенции состоит в ее гибкости, способности сохранять свою действенность, несмотря на широкое разнообразие подходов государств к решению общих задач. Не оставляя в стороне наиболее деликатные проблемы, она ориентируется на различные культурные, религиозные и иные ценностные системы, предлагающие свои пути решения общих для всех детей проблем.

Ниже приводится сокращенное изложение основных положений Конвенции.

Преамбула

В Преамбуле указываются основополагающие принципы Организации Объединенных Наций и отдельные положения соответствующих договоров и заявлений. В ней подтверждается тот факт, что дети, вследствие своей уязвимости, нуждаются в особом уходе и защите, и подчеркивается ответственность семьи в деле защиты ребенка и заботе о нем. В ней также подтверждается необходимость юридической и другой защиты ребенка до и после рождения, подчеркивается значение традиционных культурных ценностей, а также роль международного сотрудничества в охране прав ребенка.

Что такое ребенок (Статья 1)

Ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Отсутствие дискриминации (Статья 2)

Государства-участники уважают и обеспечивают права... за каждым ребенком без какой-либо дискриминации. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации.

Обеспечение интересов ребенка (Статья 3)

Во всех действиях в отношении детей... первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка. Государства-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, принимая во внимание права и обязанности его родителей, опекунов или других лиц, несущих за него ответственность по закону.

Осуществление прав (Статья 4)

Государства-участники принимают все необходимые... меры для осуществления прав, признанных в настоящей Конвенции.

Права и обязанности родителей (Статья 5)

Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и... членов расширенной семьи... должным образом управлять и руководить ребенком... и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

Выживание и здоровое развитие (Статья 6)

Каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

Имя и гражданство (Статья 7)

Ребенок... с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу.

Сохранение индивидуальности (Статья 8)

Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя, семейные связи.

Разлучение с родителями (Статья 9)

Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. Государства-участники уважают право ребенка, который разлучается с одним или обоими родителями, поддерживать... личные отношения и прямые контакты с обоими родителями.

Воссоединение семьи (Статья 10)

Государства-участники уважают права ребенка и его родителей покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну... с целью воссоединения семьи... поддерживать... личные отношения и прямые контакты с обоими родителями.

Незаконные перемещение и невозвращение (Статья 11)

Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением и невозвращением детей из-за границы.

Мнение ребенка (Статья 12)

Государства-участники обеспечивают ребенку... право свободно выражать... взгляды. С этой целью ребенку, в частности, предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого... разбирательства, затрагивающего ребенка.

Свобода выражения взглядов (Статья 13)

Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение, получать и передавать информацию и идеи... независимо от границ.

Свобода мысли, совести и религии (Статья 14)

Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии... права и обязанности родителей... руководить ребенком в осуществлении его права.

Свобода собраний (Статья 15)

Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциаций и свободу мирных собраний.

Защита права на личную жизнь (Статья 16)

Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

Доступ к информации (Статья 17)

Государства-участники... обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных... источников... С этой целью государства-участники... поощряют средства массовой информации к распространению информации и материалов, полезных для ребенка в социальном и культурном отношениях и... поощряют разработку надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию.

Ответственность родителей (Статья 18)

Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка, государства-участники оказывают родителям и законным опекунам надлежащую помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей.

Защита от физического или психологического насилия (Статья 19)

Государства-участники принимают все необходимые... меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия... со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке. Такие меры защиты... включают... разработку социальных программ с целью... предупреждения... жестокого обращения с ребенком.

Защита ребенка без родителей (Статья 20)

Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наи-

лучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

Усыновление (Статья 21)

Государства-участники, которые признают или разрешают существование системы усыновления, обеспечивают, чтобы... интересы ребенка учитывались в первостепенном порядке, и они обеспечивают, чтобы усыновление ребенка разрешалось только компетентными властями.

Дети-беженцы (Статья 22)

Государства-участники принимают необходимые меры, с тем чтобы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или считающемуся беженцем, защиту и гуманитарную помощь. С этой целью государства-участники оказывают содействие любым усилиям компетентных... организаций по защите такого ребенка и оказанию ему помощи.

Неполноценные дети (Статья 23)

Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

Здоровье и здравоохранение (Статья 24)

Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники... принимают необходимые меры для снижения уровней смертности младенцев и детской смертности; обеспечения предоставления необходимой медицинской помощи и охраны здоровья всех детей с уделением первоочередного внимания развитию первичной медико-санитарной помощи. Государства-участники обязуются поощрять международное сотрудничество и... стремятся обеспечить, чтобы ни один ребенок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения.

Периодическая оценка попечения (Статья 25)

Государства-участники признают право ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку лечения, предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

Социальное обеспечение (Статья 26)

Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование.

Уровень жизни (Статья 27)

Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, духовного, нравственного и социального развития ребенка. Родитель(и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка. Государства-участники... принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей.

Образование (Статья 28)

Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности: а) вводят бесплатное и обязательное начальное образование; б) поощряют развитие различных форм среднего образования, обеспечивают его доступность для всех детей; в) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого... Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка... Государства-участники поощряют и развивают международное сотрудничество по вопросам, касающимся образования.

Цели образования (Статья 29)

Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности,

талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме; подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе; воспитания уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной.

Ребенок, принадлежащий к меньшинствам или коренному населению (Статья 30)

Ребенку, принадлежащему к... меньшинствам или коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы пользоваться своей культурой, родным языком.

Отдых, досуг и культурные мероприятия (Статья 31)

Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и... в культурной жизни и заниматься искусством.

Детский труд (Статья 32)

Государства-участники признают право ребенка на защиту от... выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья, или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию. Государства-участники устанавливают минимальный возраст или минимальные возрасты для приема на работу; определяют необходимые требования о продолжительности рабочего дня и условиях труда.

Употребление наркотиков (Статья 32)

Государства-участники принимают все необходимые меры... с тем, чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ... и не допустить использования детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

Сексуальная эксплуатация (Статья 33)

Государства-участники обязуются защитить ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. В этих целях государства-участники... принимают...

все необходимые меры для предотвращения... использования в целях эксплуатации детей в проституции или в порнографии и порнографических материалах.

Похищение и торговля детьми (Статья 35)

Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

Другие формы эксплуатации (Статья 36)

Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка.

Пытки и лишение свободы (Статья 37)

Государства-участники обеспечивают, чтобы ни один ребенок не был подвергнут пыткам, не был лишен свободы незаконным или произвольным образом. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначаются за преступления, совершенные лицами моложе 18 лет... Каждый лишенный свободы ребенок должен быть отделен от взрослых, если только не считается, что в наилучших интересах ребенка этого делать не следует, и иметь право поддерживать связь со своей семьей. Каждый лишенный свободы ребенок имеет право на незамедлительный доступ к правовой и другой соответствующей помощи.

Вооруженные конфликты (Статья 38)

Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях... Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. Согласно своим обязательствам по международному гуманитарному праву, связанным с защитой гражданского населения во время вооруженных конфликтов, государства-участники обязуются принимать всевозможные меры с целью обеспечения защиты затрагиваемых вооруженным конфликтом детей и ухода за ними.

Меры по восстановлению (Статья 39)

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов.

Отправление законодательства о детской преступности (Статья 40)

Государства-участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе. Каждый ребенок... имеет право на основные гарантии... и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты... Государства-участники стремятся содействовать... принятию мер по обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства.

Уровень обеспечения прав ребенка (Статья 41)

Ничто в настоящей Конвенции не затрагивает любых положений, которые в большей степени способствуют осуществлению прав ребенка и могут содержаться: а) в законе государства-участника; б) в нормах международного права, действующих в отношении данного государства.

Выполнение и вхождение в силу (Статьи 42—54)

Положения статей 42—54 предусматривают следующее.

1. Государства-участники обязуются, используя надлежащие и действенные средства, широко информировать о принципах и положениях Конвенции как взрослых, так и детей.

2. Учреждается Комитет по правам ребенка, который состоит из десяти экспертов... Государства-участники обязуются представить Комитету... доклады... в течение двух лет после вступления Конвенции в силу для соответствующего

государства-участника... Настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи на хранение Генеральному Секретарю Организации Объединенных Наций двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

3. Государства-участники обеспечивают широкую гласность своих докладов в своих собственных странах.

4. Комитет может рекомендовать Генеральной Ассамблее предложить Генеральному Секретарю провести от ее имени исследования по отдельным вопросам, касающимся прав ребенка.

5. С целью способствовать эффективному осуществлению Конвенции и поощрять международное сотрудничество в области, охватываемой настоящей Конвенцией:

а) специализированные учреждения, Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие органы Организации Объединенных Наций вправе быть представленными при рассмотрении вопросов об осуществлении таких положений настоящей Конвенции, которые входят в сферу их полномочий..;

б) Комитет препровождает, когда он считает это целесообразным, в специализированные учреждения, Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие компетентные органы любые доклады государств-участников, в которых содержится просьба о технической консультации или помощи или указывается на потребность в этом, а также замечания и предложения Комитета, если таковые имеются, относительно таких просьб и указаний.

Приложение 2

ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА (1959)

Принцип 1

Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка.

Принцип 2

Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволили бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

Принцип 3

Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

Принцип 4

Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровые рост и развитие, с этой целью специальный уход и охрана здоровья должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая дородовой и послеродовой уход. Ребенку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

Принцип 5

Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особенного состояния.

Принцип 6

Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучен со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные и иные пособия на содержание детей.

Принцип 7

Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

Принцип 8

Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту или помощь.

Принцип 9

Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятия, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

Принцип 10

Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу людям.

Учебное издание

Обухова Людмила Филипповна

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебник для бакалавров

Формат $84\times108^1/_{32}$.
Гарнитура «PetersburgC». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 24,15. Доп. тираж 1500 экз. Заказ № 4093.

ООО «Издательство Юрайт»
111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»,
филиал «Дом печати - ВЯТКА» в полном соответствии
с качеством предоставленных материалов.
610033, г. Киров, ул. Московская, 122.
Факс: (8332) 53-53-80, 62-10-36
http://www.gipp.kirov.ru, e-mail: order@gipp.kirov.ru



Обухова Людмила Филипповна
доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры возрастной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества, человека (г. Дубна), действительный член РАЕН, лауреат премии Президента России в области образования.

Возрастная психология

В серию «Бакалавр» входят учебники самых известных авторов, рекомендуемые Министерством образования и науки РФ, Учебно-методическими объединениями и преподавателями российских вузов. Издания соответствуют ***новым образовательным стандартам третьего поколения*** для направлений подготовки бакалавров.

В содержании учебников отражены компетенции: ***знать, уметь, владеть***; представлен учебно-методический комплекс.

Учебники серии – крепкий фундамент вашей будущей карьеры.

Содержание учебника включает в себя анализ ведущих мировых и отечественных теорий психического развития, многообразный фактический материал, а также описание животрепещущих проблем, решаемых наукой в области возрастной психологии.

Предлагаемая вниманию читателя книга создавалась в основном для того, чтобы представить многообразные подходы к пониманию психического развития ребенка, которые были разработаны в XX в., т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины.

В конце каждой главы даны вопросы для самоконтроля и список литературы, включающий наиболее значимые работы в области детской психологии. Их чтение позволит углубить и расширить знания, представленные в учебнике.

Московский городской психолого-педагогический университет; www.fpo.ru

ЮРАЙТ издательство
www.urait-book.ru



ISBN 978-5-9916-2189-2